

Q1/2022

COLLANA QUADERNI DEL
DIPARTIMENTO DI SCIENZE
DELLA FORMAZIONE

LA SERIE DEL DOTTORATO TRES

a cura di

Cinzia Angelini
Concetta La Rocca



Roma TrE-Press
2022



Università degli Studi Roma Tre
Dipartimento di Scienze della Formazione

Q1/2022

COLLANA QUADERNI DEL
DIPARTIMENTO DI SCIENZE
DELLA FORMAZIONE

LA SERIE DEL DOTTORATO TRES

a cura di

**Cinzia Angelini
Concetta La Rocca**



Roma TriE-Press
2022

Direttore della Collana:

MASSIMILIANO FIORUCCI, Università degli Studi Roma Tre

Curatela della serie:

CINZIA ANGELINI e CONCETTA LA ROCCA

Comitato scientifico della serie:

MARCO ACCORINTI

CINZIA ANGELINI

LORENZO CANTATORE

LUCA DIOTALLEVI

CONCETTA LA ROCCA

CLAUDIO TOGNONATO

GIOVANNI VECCHIO

Il comitato scientifico della serie è costituito dal coordinatore del Dottorato, dai vice-coordinatori e da eventuali altri membri del coordinamento.

Periodicità delle uscite: un volume all'anno. Il volume sarà finanziato con i fondi del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre.

Ogni contributo sarà sottoposto a revisione in doppio cieco e pubblicato solo dopo aver ottenuto un giudizio positivo da parte di entrambi i revisori. In caso di giudizi discordanti, si richiederà l'intervento di un terzo revisore.

Coordinamento editoriale:

Gruppo di Lavoro *Roma TriE-Press*

Impaginazione e cura editoriale: Start Cantiere Grafico

Elaborazione grafica della copertina: Mosquito mosquitoroma.it **MOSQUITO**.

Caratteri tipografici utilizzati:

Baskerville BT, Tw Cen MT, Futura, Univer Condensed (copertina e frontespizio)

Adobe Garamond Pro, Times New Roman (testo)

Edizioni: Roma TriE-Press©

Roma, giugno 2022

ISBN: 979-12-5977-085-1

<http://romatrepress.uniroma3.it>

Quest'opera è assoggettata alla disciplina *Creative Commons attribution 4.0 International Licence* (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l'attribuzione della paternità dell'opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un'altra opera, e ne esclude l'uso per ricavarne un profitto commerciale.



L'attività della *Roma TriE-Press*© è svolta nell'ambito della Fondazione Roma Tre-Education, piazza della Repubblica 10, 00185 Roma

Collana

Quaderni del Dipartimento di Scienze della Formazione

La collana si propone diversi obiettivi:

- presentare contributi innovativi e significativi di tipo teorico e di ricerca nel campo delle scienze dell'educazione e della formazione con applicazione nei vari contesti di formazione formali (scuole e servizi educativi e formativi di ogni ordine), informali e non formali;
- promuovere l'integrazione delle prospettive di ricerca della pedagogia, della psicologia, della sociologia e delle altre aree delle scienze dell'educazione e della formazione al fine di valorizzare lavori interdisciplinari, multidisciplinari e transdisciplinari;
- accogliere contributi fondati sulla teoria e la verifica empirica, che possano informare e orientare la pratica e la politica educativa;
- offrire uno spazio editoriale per i giovani ricercatori (dottori di ricerca e assegnisti) che svolgono le loro ricerche nel Dipartimento;
- pubblicare gli atti delle giornate della ricerca, della didattica e della terza missione del Dipartimento.

Questa Collana pubblicherà sia monografie sia curatele che soddisfano i suddetti obiettivi attraverso innovativi contributi della ricerca pedagogica (relativi ai settori scientifici della pedagogia generale nelle sue differenti declinazioni, della storia della pedagogia e dell'educazione, della didattica generale e speciale, del settore della valutazione e della ricerca empirico-sperimentale), della ricerca psicologica, sociologica, storica, antropologica, filosofica, giuridica, umanistica, scientifica e artistica applicate ai temi dell'educazione e della formazione.

I contributi interdisciplinari sia teorici sia metodologici provenienti da diversi campi del sapere (quali l'informatica, la filosofia, la linguistica, l'antropologia e le neuroscienze, il diritto, la musicologia e le arti espressive, ecc.) sono benvenuti. I contributi devono essere leggibili per studiosi ed educatori di diverso background culturale.

Nella collana possono essere pubblicate monografie, curatele, working paper e altri prodotti editoriali anche di carattere periodico. Le pubblicazioni sono predisposte in formato digitale ("e-book") sulla piattaforma Roma TrE-Press. Al formato elettronico si affianca la possibilità della stampa attraverso lo strumento del print on demand.

Le procedure poste in essere per la pubblicazione di opere nella collana sono quelle stabilite nel Regolamento del Dipartimento di Scienze della Formazione per le collane editoriali Roma TrE Press.

Tutti i volumi pubblicati sono sottoposti a referaggio in 'doppio cieco'. Il Comitato Scientifico può svolgere anche le funzioni di Comitato dei Referee.
Le pubblicazioni hanno una numerazione progressiva e eventuali richiami o citazioni ad essi devono riportare la denominazione estesa del contributo a cui si fa riferimento.

Prefazione

Serie del Dottorato TRES Collana Quaderni del Dipartimento di Scienze della Formazione

La *Serie del Dottorato TRES* si colloca all'interno della prospettiva editoriale della *Collana Quaderni del Dipartimento di Scienze della Formazione* dell'Università Roma Tre e ne condivide le finalità, gli obiettivi e le procedure.

Nello specifico intende offrire una opportunità di pubblicazione ai dottorandi del I, II e III anno, con lo scopo di incentivare i processi di scrittura e di avviare precocemente il confronto con le dinamiche della revisione scientifica e di quella editoriale.

Gli autori dei contributi presentati nel volume sono dottorande e dottorandi dei tre *curricula* in cui si articola il Dottorato in Teoria e Ricerca Educativa e Sociale – TRES: *Teoria e ricerca educativa, Sociologia e servizio sociale, Teoria e storia della pedagogia, dell'educazione, della letteratura per l'infanzia*.

Tutti i contributi sono stati sottoposti a doppia revisione cieca e approvati dai docenti tutor.

Cinzia Angelini
Concetta La Rocca

Indice

TEORIA E RICERCA EDUCATIVA

- Valutazione delle strategie cognitivo-motivazionali per la promozione del successo formativo: principali strumenti standardizzati* 15
di Conny De Vincenzo
- Alleanze educative e reti territoriali per una pedagogia dell'impegno civile e della cittadinanza attiva. Buone pratiche di attuazione delle Linee Guida dell'Agenda 2030* 25
di Francesca Di Michele
- Povert  educativa: una nozione polisemica e multidimensionale* 35
di Francesca Gabrielli
- Introduzione del Metacognitive Awareness Inventory nel contesto italiano: uno strumento per sviluppare le competenze metacognitive degli studenti universitari* 45
di Alessia Gargano
- L'ambiente nello sviluppo dei bambini e delle bambine da 0 a 6 anni: un intervento di Ricerca-Azione fondato sui principi cardine della pedagogia di Maria Montessori* 59
di Giorgia Macchiusi

SOCIOLOGIA E SERVIZIO SOCIALE

- Un luogo comune: note sociologiche sulla biblioteca pubblica* 71
di Michela Donatelli
- Le nuove frontiere dell'integrazione sociale: Social Work tra dilemmi etici e discriminazione istituzionale. Analisi tra i professionisti sociali del Sistema di Accoglienza e Integrazione* 81
di Giada Minera
- I programmi psicosociali di Home Visiting per famiglie a rischio nel panorama internazionale* 91
di Cecilia Tazza

TEORIA E STORIA DELLA PEDAGOGIA,
DELL'EDUCAZIONE, DELLA LETTERATURA
PER L'INFANZIA

- La dimensione intergenerazionale all'interno del paesaggio domestico. Lessico e gesti narrativi nello spazio-tempo generativo* 105
di Eugenio Fortunato
- La poliedricità del comico: umorismo e riso nelle pagine collodiane* 119
di Teresa Gargano
- Ermeneutica dell'educativo: una metodologia di ricerca esigente e inattuale. L'esperienza di una giovane dottoranda* 129
di Chiara Massullo
- Disabilità e letteratura per l'infanzia: tra funzione pedagogica e istanze di controllo* 139
di Silvia Pacelli
- Marx e Engels: il filo rosso della biografia intellettuale di Mario Alighiero Manacorda* 149
di Luca Silvestri

TEORIA E RICERCA EDUCATIVA

Valutazione delle strategie cognitivo-motivazionali per la promozione del successo formativo: principali strumenti standardizzati

Assessment of cognitive-motivational strategies for promoting academic success: principal standardized measurement tools

Conny De Vincenzo

ABSTRACT: This paper aims to review, in the context of the recent empirical-experimental educational literature on the role of meta-cognitive strategies and motivational dispositions with respect to educational success, some of the main standardized tools available for the evaluation of the aforementioned skills.

KEYWORDS: self-regulated learning; evaluation tools; cognitive strategies; motivation; academic success

ABSTRACT: Il presente contributo si propone di passare in rassegna, nell'ambito della recente letteratura educativa empirico-sperimentale sul ruolo delle strategie meta-cognitive e dell'assetto motivazionale rispetto ad esiti di successo formativo, alcuni dei principali strumenti standardizzati oggi disponibili per la valutazione delle suddette competenze.

PAROLE CHIAVE: autoregolazione dell'apprendimento; strumenti di valutazione; strategie cognitive; motivazione; successo accademico

1. Introduzione

Nell'ambito delle strategie atte a favorire la promozione del successo formativo, la letteratura segnala ampiamente la rilevanza dei fattori cognitivo-motivazionali (Diseth & Kobbeltvedt, 2010; Heikkila et al., 2011; Manganelli et al., 2019), incoraggiando la progettazione di interventi in grado di incidere positivamente su tali meta-competenze.

A tale proposito Domenici (2003) sottolinea la necessità di tenere conto nei processi di apprendimento dell'interdipendenza tra componenti affettivo-motivazionali e caratteristiche cognitive che interagiscono in un circolo di reciproca influenza, incidendo a loro volta sui processi di regolazione dell'apprendimento.

Scopo del presente contributo è quello di offrire una panoramica dei prin-

cipali strumenti di valutazione delle strategie cognitivo-motivazionali disponibili, validati sulla popolazione italiana e affidabili.

La ricerca di settore ha ormai da tempo riconosciuto come il processo di autoregolazione dell'apprendimento – che implica l'utilizzo di strategie meta-cognitive per la pianificazione, il controllo e l'eventuale modifica delle proprie cognizioni e del proprio comportamento – rivesta un ruolo cruciale nel favorire l'apprendimento, incidendo di conseguenza sul rendimento scolastico e accademico (Pintrich & De Groot, 1990).

Nonostante il tema sia stato affrontato da impostazioni teoriche differenti, è ormai pressoché condivisa la visione secondo cui gli studenti partecipano in modo attivo e determinante al proprio percorso di formazione, e in uno dei modelli più accreditati – quello proposto da Paul Pintrich (1999; 2004) –, l'autoregolazione dell'apprendimento viene concepita per l'appunto come un processo di identificazione e negoziazione autonoma dei propri obiettivi, che viene messo in atto monitorando, regolando e rendendo funzionali al contesto i propri stili cognitivi e motivazionali.

La ricerca empirico-sperimentale, d'altra parte, ha mostrato come l'autoregolazione delle strategie di apprendimento possa esercitare un'influenza positiva su alcune variabili di esito come il rendimento (Biasi et al., 2017; Manganelli et al., 2019; Richardson et al., 2012) e il ritmo di studio (Haarala-Muhonen et al., 2011).

Alla luce di queste premesse, appare evidente la necessità di disporre di strumenti validi e affidabili per la valutazione dei processi cognitivi e motivazionali implicati nella regolazione dell'apprendimento, che costituiscono il mezzo essenziale per una oggettivazione rigorosa di questi costrutti nel contesto dell'indagine empirica, oltre che lo strumento fondamentale per la valutazione di interventi e percorsi tesi a potenziare gli assetti di meta-competenze cruciali per il successo formativo.

2. Principali strumenti adoperati per la valutazione delle strategie cognitivo-motivazionali

Per la valutazione delle strategie cognitivo-motivazionali ci si può servire di questionari largamente utilizzati in letteratura, la cui validità pratica è stata mostrata anche nella definizione di profili di rischio individuale in rapporto a esiti di successo formativo (Biasi, 2019; Fagioli, 2019). Il ricorso a questionari che rispondano ai requisiti dell'attendibilità e della validità, d'altra parte, consente di rilevare in modo non-ambiguo (Domenici, 2003) le suddette strategie, facendo corrispondere alla descrizione di sé di un soggetto un punteggio sintetico che, in un contesto operativo, può essere immediatamente confrontato con quello di altri individui o con le valutazioni espresse dallo stesso soggetto in momenti diversi.

In sede applicativa, strumenti di questo tipo consentono di restituire al soggetto un profilo sintetico di punteggi in forma di *report*, favorendo la presa di consape-

volezza del proprio assetto di strategie cognitivo-motivazionali (Biasi et al., 2021). La possibilità di disporre di un *feedback* sui risultati ottenuti è infatti utile in ottica sia didattica che orientativa, e la restituzione offre un'opportunità di riflessione che incoraggia una percezione di maggiore responsabilità rispetto al proprio processo di apprendimento e favorisce l'acquisizione di capacità di auto-valutazione e monitoraggio del materiale appreso (Margottini & Rossi, 2019), in un circolo virtuoso di presa di consapevolezza (Pellerey, 1996). Queste capacità costituiscono un punto di partenza, e possono essere ulteriormente sviluppate – nell'ambito di un percorso di orientamento – nella dinamica di riflessione che prende forma in un colloquio strutturato di restituzione (Pombeni, 1996).

Di seguito saranno presentati alcuni questionari validati per la raccolta di informazioni sugli stili motivazionali e meta-cognitivi, che offrono il vantaggio di poter fornire al soggetto una descrizione immediatamente fruibile del proprio profilo di competenze.

2.1 *Questionario sulle strategie di apprendimento*

Il *Questionario sulle strategie di apprendimento* (QSA; Pellerey, 1996) è uno strumento di autovalutazione e promozione delle competenze strategiche disponibile su una piattaforma *online*, sviluppato con l'obiettivo di sostenere e promuovere l'orientamento di giovani e adulti impegnati nel passaggio alla scuola secondaria, all'università o al mondo del lavoro. Il questionario può essere impiegato per favorire la riflessione critica da parte del soggetto su alcune competenze necessarie per affrontare le sfide in ambito formativo e lavorativo (Margottini, 2017).

Il QSA è costituito da 100 item e consente la rilevazione di 14 fattori, di cui 7 di tipo affettivo-motivazionale e 7 di tipo cognitivo. I fattori cognitivi riguardano principalmente i processi e le strategie elaborative che il soggetto mette in atto per comprendere e ricordare, la capacità di autoregolare i processi di apprendimento, la presenza di difficoltà nell'organizzazione dello studio, il ricorso a organizzatori semantici grafici per la memorizzazione del materiale studiato, la presenza di difficoltà di concentrazione nello studio e la propensione a porsi domande e a porre domande all'insegnante o ai compagni. I fattori affettivo-motivazionali riguardano la presenza di vissuti ansiosi associati a difficoltà nel controllo delle proprie reazioni emotive, la capacità di perseveranza nell'impegno, la tendenza ad attribuire il successo o il fallimento a cause controllabili oppure non controllabili, la percezione della propria competenza e il senso di responsabilità, la presenza di interferenze emotive e la capacità o incapacità di controllarle.

Al termine della compilazione del questionario, sulla base delle risposte fornite, è disponibile per ciascuno un profilo di funzionamento delle principali modalità di apprendimento e caratteristiche motivazionali. Grazie all'impiego della piattaforma *online* il *feedback* può essere fornito allo studente in tempi brevi, dando la possibilità di avere accesso alle informazioni nel corso del tempo (Margottini, 2017).

La restituzione dei risultati del questionario avviene sia in forma grafica che testuale, con una descrizione sintetica di tutti i fattori esaminati; gli elementi di maggiore criticità sono evidenziati con alcune indicazioni generali per superare le difficoltà.

Il questionario è comunemente utilizzato nel contesto nazionale (il contributo di Margottini del 2017 offre una disamina di alcuni impieghi del QSA in contesto scolastico e universitario), può essere impiegato per una valutazione dei fattori cognitivi e affettivo-motivazionali implicati nei processi di apprendimento e per alcune delle dimensioni cognitive e affettivo-motivazionali che rileva sono state mostrate associazioni con variabili di esito formativo in contesto universitario, come il rendimento accademico e l'intenzione di abbandonare gli studi (Biasi et al., 2019; Margottini & Rossi, 2017).

2.2 *Scala della motivazione accademica*

I processi motivazionali alla base dell'apprendimento esercitano un'influenza sul rendimento scolastico e accademico e diversi studi hanno messo in luce le relazioni tra motivazione accademica e una serie di *outcomes* educativi, come i voti, la persistenza nei confronti delle difficoltà e il *drop-out* (Vallerand, & Bissonnette, 1992; Vallerand et al., 1997). Nell'ambito dei modelli teorici di riferimento per la spiegazione della motivazione accademica, la teoria dell'auto-determinazione di Ryan e Deci (2000) è tra i più accreditati. In accordo con tale proposta di sistematizzazione, esistono differenti tipi di regolazione motivazionale che possono esercitare un'influenza diversa sui processi cognitivi (per una trattazione sistematica della teoria dell'autodeterminazione, cfr. Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000).

La *Scala della motivazione accademica (SMA)* – sviluppata proprio con riferimento alla teoria dell'auto-determinazione e derivata dallo strumento messo a punto da Vallerand e collaboratori (1992) – è ampiamente adoperata per la valutazione della motivazione allo studio. Gli studi condotti sulla versione italiana della scala hanno mostrato le buone proprietà psicometriche dello strumento in differenti popolazioni studentesche (Alivernini & Lucidi, 2008; Alivernini et al., 2008; Alivernini et al., 2018) e lo strumento ha già trovato impiego in numerose ricerche di settore (Biasi et al., 2017; Girelli et al., 2018a; 2018b; Manganelli et al., 2019). Per esempio, Manganelli e collaboratori (2019) hanno adoperato la SMA per valutare la relazione tra motivazione accademica, strategie cognitive e rendimento pregresso e la loro influenza sulla *performance* accademica in un campione di studenti universitari. Biasi et al. (2017), invece, hanno fatto ricorso allo strumento per valutare il valore predittivo degli assetti motivazionali rispetto al rischio di *drop-out*.

La versione della scala utilizzata in questi studi è costituita da 20 item che, attraverso cinque sottoscale, indagano le ragioni che hanno motivato il soggetto nella scelta del corso di studi frequentato.

Le sottoscale rilevano, con riferimento ai costrutti teorici che hanno ispirato

il questionario, la mancanza di motivazione (o a-motivazione), la motivazione esterna (che si riferisce ai comportamenti attivati da una richiesta esterna o dalla previsione di una ricompensa), la motivazione introiettata (alla base dei comportamenti dominati da regole interne), la motivazione identificata (che fa riferimento all'importanza personale attribuita ad un comportamento) e la motivazione intrinseca (che contraddistingue l'impegno in un'attività per il piacere che si trae dal suo svolgimento). Per ciascun item, la scelta di risposta è valutata su una scala Likert a 11 punti.

Nel contesto internazionale, studi precedenti hanno messo in luce l'influenza della motivazione allo studio sui processi di apprendimento (Reeve et al., 2004), mostrando anche come l'effetto della motivazione sul rendimento accademico sembri agire, oltre che in modo diretto, anche indirettamente attraverso la mediazione delle strategie cognitive (Credè & Phillips, 2011).

2.3 *Scala di auto-regolazione degli apprendimenti*

Le strategie di auto-regolazione cognitiva, come si è visto, possono essere considerate come le attività e i processi mentali che gli studenti mettono in atto con l'obiettivo di acquisire conoscenze e auto-monitorare il processo di apprendimento (Pintrich, 2004). Numerose sono le strategie cognitive che l'individuo può adoperare nelle diverse circostanze, e alcuni autori segnalano tra quelle più comunemente adoperate le strategie di elaborazione e organizzazione delle informazioni, di ripetizione delle informazioni in modo da massimizzare l'apprendimento e il ricordo, di utilizzo del pensiero critico e di monitoraggio dell'apprendimento (Richardson et al., 2012).

Diversi questionari sono stati adoperati in letteratura per la valutazione delle strategie di auto-regolazione cognitiva – tra cui quello di Pintrich e collaboratori (1991), il *Motivated Strategies for Learning Questionnaire*, che tuttavia non include tutte le componenti sviluppate successivamente nel modello dell'autore – e nel contesto italiano, oltre al già citato questionario di Pellerrey, è stata sviluppata la *Scala di auto-regolazione degli apprendimenti* (SARA-U). Lo strumento, realizzato sulla base della teoria di Pintrich (2003; 2004), è stato validato in un campione di studenti universitari da Manganelli e collaboratori (2015) e valuta la frequenza con cui determinate strategie cognitive vengono messe in atto durante lo studio.

Gli studi di validazione hanno messo in luce le buone proprietà psicometriche della scala, costituita da cinque sottoscale che prendono in considerazione le seguenti strategie cognitive: estrazione della conoscenza (frequenza con cui vengono selezionate le informazioni principali durante lo studio); collegamento della conoscenza (frequenza con cui si stabiliscono collegamenti tra nuove conoscenze e conoscenze già possedute); allenamento della conoscenza (frequenza con cui le conoscenze sono messe in pratica); critica della conoscenza (frequenza con cui ci si pone criticamente domande su quanto appreso); monitoraggio della conoscenza (frequenza di autovalutazione dei propri ap-

prendimenti). Per ciascuno dei 15 item, gli studenti possono fornire una risposta su una scala Likert a 5 punti.

Studi precedenti hanno impiegato lo strumento per la valutazione delle strategie cognitive in relazione al rischio di *drop-out* e alla *performance* accademica, analizzando anche le differenze nell'impiego delle strategie cognitive per genere e tra studenti italiani e immigrati (Alivernini et al., 2019; Biasi et al., 2017; De Marco & Albanese, 2009; Manganelli et al., 2019; Richardson et al., 2012).

In considerazione delle relazioni reciproche tra processi cognitivi e affettivo-motivazionali nei processi di apprendimento, va tenuto presente che l'utilizzo di una particolare strategia cognitiva può essere influenzato dai processi affettivo-motivazionali (Credè & Phillips, 2011; Pintrich, 2003) e in questo senso i punteggi della SARA-U possono essere indagati anche in relazione agli assetti motivazionali messi in luce dagli altri strumenti come la stessa SMA.

3. Conclusione

Il presente contributo, partendo dalla rilevanza delle strategie cognitive e affettivo-motivazionali nei processi di apprendimento e nella promozione del successo formativo, ha sottolineato l'importanza di avvalersi di strumenti standardizzati, in grado di rilevare in modo affidabile tali competenze. Un'adeguata valutazione delle strategie cognitive e degli assetti motivazionali, infatti, può essere funzionale all'individuazione delle strategie da rafforzare per favorire il successo accademico e per valutare la coerenza del percorso formativo intrapreso con l'assetto motivazionale (Biasi et al., 2018).

Si sono passate in rassegna le caratteristiche di tre strumenti validati nel contesto italiano per la valutazione dei fattori cognitivi e motivazionali nei processi di apprendimento e sono stati riportati i principali risultati che evidenziano la relazione tra variabili cognitivo-motivazionali valutate con questi strumenti ed esiti di successo formativo.

La definizione di procedure condivise dalla comunità scientifica per la valutazione dei fattori cognitivi e motivazionali implicati nei processi di apprendimento è fondamentale per il progredire della ricerca di settore, anche nell'ottica di mantenere attivo il confronto a livello internazionale.

La messa a punto di strumenti di valutazione validi e affidabili può contribuire ad individuare in modo attendibile i meccanismi che influenzano specifici esiti formativi e, dal punto di vista applicativo, attraverso la restituzione ragionata dei risultati su base individuale (o *feedback* di ritorno), può favorire l'attivazione di un processo di riflessione critica rispetto alle proprie competenze, contribuendo all'acquisizione di maggiore consapevolezza e al rinforzo dell'*empowerment* a sostegno del processo di apprendimento.

Riferimenti bibliografici

- ALIVERNINI, F., & LUCIDI, F. (2008). The Academic Motivation Scale (AMS): Factorial structure, invariance and validity in the Italian context. *Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 15, 211–220.
- ALIVERNINI, F., LUCIDI, F., & MANGANELLI, S. (2008). Assessment of academic motivation: A mixed method study. *International Journal of Multiple Research Approaches*, 2(1), 71–82.
- ALIVERNINI, F., MANGANELLI, S., CAVICCHIOLO, E., GIRELLI, L., BIASI, V., & LUCIDI, F. (2018). Immigrant background and gender differences in primary students' motivations toward studying. *The Journal of Educational Research*, 111, 603–611.
- ALIVERNINI, F., MANGANELLI, S., CAVICCHIOLO, E., CHIRICO, A., & LUCIDI, F. (2019). The use of self-regulated cognitive strategies across students with different immigrant backgrounds and gender. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 37(5), 652–664.
- BIASI, V. (a cura di, 2019). *Counselling universitario e orientamento. Strumenti e rilevazioni empiriche*. Milano: LED.
- BIASI, V., DE VINCENZO, C., & PATRIZI, N. (2017). Relazioni tra autoregolazione dell'apprendimento, motivazioni e successo accademico degli studenti. Identificazione di fattori predittivi del rischio di drop-out. *Italian Journal Of Educational Research*, (18), 181-198.
- BIASI, V., DE VINCENZO, C., & PATRIZI, N. (2018). Strategie cognitive per l'autoregolazione dell'apprendimento e motivazione allo studio. Costruzione di Profili medi del funzionamento cognitivo e dell'assetto motivazionale per la prevenzione del *drop-out* / Cognitive Strategies for Self-regulation of learning and Motivation to study. Construction of average Profiles of cognitive functioning and motivational structure for the prevention of *drop-out*. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 17, 139-159.
- BIASI, V., DE VINCENZO, C., FAGIOLI, S., MOSCA, M., & PATRIZI, N. (2019). Evaluation of Predictive Factors in the Drop-Out Phenomenon: Interaction of Latent Personal Factors and Social-Environmental Context. *Journal of Educational and Social Research*, 9(4), 92-103.
- BIASI, V., DE VINCENZO, C., PATRIZI, N. (2021). Auto-valutazione su piattaforma digitale per un efficace Orientamento Universitario in itinere. *QTimes Journal of Education, Technology and Social Studies*, 193-205.
- CREDÈ, M., & PHILLIPS, L.A. (2011). A meta-analytic review of the motivated strategies for learning questionnaire. *Learning and Individual Differences*, 21, 337–346.
- DE MARCO, B., & ALBANESE, O. (2009). Le competenze autoregolative dell'attività di studio in comunità virtuali. *QWERTY*, 4(2), 123-139.
- DECI, E.L., & RYAN, R.M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268.

- DISETH, A., & KOBELTVEDT, T. (2010). A mediation analysis of achievement motives, goals, learning strategies, and academic achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 80(4), 671-687.
- DOMENICI, G. (2003). *Manuale della valutazione scolastica*. Bari: Laterza.
- FAGIOLI, S. (2019). Orientamento universitario in itinere: principali modalità e strumenti. In V. Biasi (a cura di), *Counselling universitario e orientamento. Strumenti e rilevazioni empiriche*, (pp. 59-71). Milano: LED.
- GIRELLI, L., ALIVERNINI, F., LUCIDI, F., COZZOLINO, M., SAVARESE, G., SIBILIO, M., & SALVATORE, S. (2018a). Autonomy supportive contexts, autonomous motivation, and self-efficacy predict academic adjustment of first-year university students. *Frontiers in Education*, 3.
- GIRELLI, L., ALIVERNINI, F., SALVATORE, S., COZZOLINO, M., SIBILIO, M., & LUCIDI, F. (2018b). Affrontare i primi esami: motivazione, supporto all'autonomia e percezione di controllo predicono il rendimento degli studenti universitari del primo anno. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 18, 165-185.
- HAARALA-MUHONEN, A., RUOHONIEMI, M., & LINDBLOM-YLANNE, S. (2011). Factors effecting the study pace of first-year law students: in search of study counselling tools. *Studies in Higher Education*, 36, 911-922.
- HEIKKILA, A., NIEMIVIRTA M., NIEMINEN, J., & LONKA, K. (2011). Interrelations among university students' approaches to learning, regulation of learning, and cognitive and attributional strategies: a person oriented approach. *Higher Education*, 61, 513-529.
- MANGANELLI S., ALIVERNINI F., MALLIA L., BIASI V. (2015). The development and psychometric properties of the "Self-Regulates Knowledge Scale – University" (SRKS-U) / Sviluppo e proprietà psicometriche della "Scala di Auto-Regolazione degli Apprendimenti – Università" (SARA-U). *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 12, 235- 254.
- MANGANELLI, S., CAVICCHIOLO, E., MALLIA, L., BIASI, V., LUCIDI, F., & ALIVERNINI, F. (2019). The interplay between self-determined motivation, self-regulated cognitive strategies, and prior achievement in predicting academic performance. *Educational Psychology*, 39(4), 470-488.
- MARGOTTINI, M. (2017). *Competenze strategiche a scuola e all'università. Esiti d'indagini empiriche e interventi formativi*. Milano: LED.
- MARGOTTINI, M., & ROSSI, F. (2019). Strumenti per l'autovalutazione di competenze strategiche per lo studio e il lavoro. *Italian Journal of Educational Research*, 223-240.
- PELLERAY, M. (1996). *Questionario sulle Strategie di Apprendimento (QSA)*. Roma: LAS.
- POMBENI, M.L. (1996). *Il colloquio di orientamento*. Roma: Carocci Editore.
- PINTRICH, P.R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International journal of educational research*, 31(6), 459-470.
- PINTRICH, P.R. (2003). A motivational science perspective on the role of stu-

- dent motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95, 667–686.
- PINTRICH, P.R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational psychology review*, 16(4), 385-407.
- PINTRICH, P.R., & DE GROOT, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*, 82(1), 33-40.
- PINTRICH, P.R., SMITH, D., GARCIA, T., & MCKEACHIE, W. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. The University of Michigan, Ann Arbor, MI
- REEVE, J. DECI, E.L., & RYAN, R.M. (2004). SDT: A dialectical framework for understanding sociocultural influences on student motivation. In D. M. McNerney, & S. Van Etten (Eds.), *Big theories revisited* (pp. 31–60). Greenwich: Information Age Publishing.
- RICHARDSON, M., ABRAHAM, C., & BOND, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138, 353–387.
- RYAN, R.M., & DECI, E.L. (2000). SDT and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78.
- VALLERAND, R.J., & BISSONNETTE, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, 60, 599–620.
- VALLERAND, R.J., FORTIER, M.S., & GUAY, F. (1997). Self-determination and persistence in areal-life setting: Toward a motivational model of high-school drop-out. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1161–1176.
- VALLERAND, R.J., PELLETIER, L.G., BLAIS, M.R., BRIERE, N.M., SENEAL, C., & VALLIERES, E.F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and psychological measurement*, 52(4), 1003-1017.

Alleanze educative e reti territoriali per una pedagogia dell'impegno civile e della cittadinanza attiva. Buone pratiche di attuazione delle Linee Guida dell'Agenda 2030

Francesca Di Michele

ABSTRACT: In the practice and pedagogical reflection on citizenship and civic engagement, the school can be the leading institution in educational paths in response to the actual educational needs.

An integrated educational system has taken shape over the years spreading connections over the territory among school, third-sector organisations, local institutions and families, allowing the exploration of good practices over participation, critical thinking promotion, sustainable development and educational joint responsibility through the planning skills of nature pedagogy and therefore implementing the 2030 Agenda Guidelines.

The enhancement of nature, outdoor learning and the co-responsibility agreement in a complex social context represent effective responses to the educational consequences related to Covid-19 and a righteous expression of community education concept.

KEYWORDS: educational alliance, co-responsibility, territory, nature, experimentation.

ABSTRACT: La scuola, nella prassi di azione e riflessione pedagogica sul tema della cittadinanza e dell'impegno civile può fungere da istituzione guida di percorsi di educazione in risposta agli effettivi bisogni educativi del nostro tempo.

Il sistema formativo integrato ha preso corpo nel corso degli anni disseminando sul territorio reti tra scuola, enti del terzo settore, istituzioni locali, famiglie per la sperimentazione di buone pratiche di partecipazione, promozione del pensiero critico, sviluppo sostenibile, corresponsabilità educativa attraverso progettualità di pedagogia della natura, in attuazione delle linee guida dell'Agenda 2030.

La valorizzazione della natura, le scuole all'aperto e il patto di corresponsabilità in un contesto sociale complesso in continua trasformazione rappresentano risposte efficaci alle conseguenze educative del Covid-19 e una declinazione virtuosa del concetto di comunità educante.

PAROLE CHIAVE: alleanza educativa, corresponsabilità, territorio, natura, sperimentazione.

1. L'impegno civile della scuola per la promozione della cittadinanza attiva

L'art. 3 della Costituzione Italiana sancisce la responsabilità di "rimuovere gli ostacoli che impediscono il pieno sviluppo della persona umana". Gli adulti, nell'ambito delle relazioni educative ricevono, così, il mandato di difendere e promuovere lo sviluppo della persona, della democrazia, dei processi di inclusione.

Attualmente è in corso un lavoro di rete tra il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre; il Dipartimento di Architettura dell'Università degli Studi di Palermo; il Consiglio per la ricerca in agricoltura e l'analisi dell'economia agraria, il CREA di Roma che ha reso possibile la realizzazione del progetto *S.M.A.R.T. Scuola Mondo tra Ambiente Responsabilità e Territorio. L'alleanza che "si-cura" della Persona*, vincitore di un finanziamento dell'Ufficio VII della Direzione generale per il coordinamento e la valorizzazione della ricerca e dei suoi risultati del Ministero dell'Università e della Ricerca con il "Fondo Integrativo Speciale per la Ricerca (FISR)". Una proposta progettuale che rappresenta una testimonianza dell'attenzione pedagogica rivolta alla valorizzazione dell'*outdoor education* come contesto di apprendimento per contrastare l'isolamento e garantire un percorso di formazione di qualità, per tutti.

Nella visione pedagogica che anima tale progetto, si inserisce il Corso di Perfezionamento promosso dalla professoressa Sandra Chistolini dal titolo *Muoversi con l'infanzia dal Fondo Pizzigoni allo spazio mondo tra creatività e avventura*, volto alla promozione di una consapevolezza educativa rinnovata e adeguata ai bisogni educativi del nostro tempo.

Una proposta formativa rivolta ad insegnanti, educatori, genitori, nonni; a persone laureate e non laureate che ha tra gli obiettivi quello di contribuire alla diffusione di una consapevole intenzionalità educativa.

Proposte formative di questo tipo offrono competenze che, a livello territoriale di progettualità educativa scolastica, dovrebbero tradursi in alleanze tra agenzie formative attente alle evoluzioni del contesto politico e sociale di riferimento. Competenze che nutrano un senso critico e un'attitudine di flessibilità e rinnovamento delle prassi educative in considerazione degli effettivi bisogni educativi. Ne deriva una prassi che ha il valore di un fare educativo finalizzato all'essere e alla valorizzazione della persona nella sua unicità e specificità (Chistolini, 2006, pp. 27-29).

Il ruolo della scuola assume in questa progettualità pedagogica un ruolo prioritario per favorire un percorso di interiorizzazione da parte delle giovani generazioni di un senso di appartenenza e di partecipazione in una concezione sistemico-relazionale di comunità educante allargata, in linea con il dettato costituzionale.

Una prospettiva integrale per una cultura dell'educare condivisa volta al consolidamento di alleanze educative tra persone responsabili e autonome per l'edificazione di una società basata sulla democrazia, l'equità e la giustizia.

Nella nostra contemporaneità, è necessario sviluppare un pensiero pedagogico deontologicamente flessibile, rispettoso della libertà, difensore dell'auto-

determinazione cosciente. Una prospettiva di senso che alimenti un sentimento di fiducia profonda nelle possibilità dell'essere umano di migliorare se stessi che si tramuti in consapevolezza ed impegno riflessivo sulla reciprocità tra il bene proprio e quello della collettività (Chistolini, 2006, pp. 25-26).

La scuola incarna, per etica e deontologia, una progettualità che necessita della collaborazione tra la scuola e il mondo, in una dimensione di alleanza educativa tra professionisti, un impegno civile di cittadinanza attiva in dialogo con le famiglie, intervenendo per la crescita globale del bambino, per la sua igiene fisica e spirituale (Chistolini, 2020, p. 31).

Un impegno educativo volto alla ridefinizione del fare scuola che valorizzi e ponga al centro i concetti portanti della pedagogia: la persona, la relazione e il territorio. La pratica educativa della scuola che si apre al fuori, alla società e alla natura si fa garante del significato stesso dell'educare, della responsabilità di essere tutore di libertà, pace e democrazia in una spinta al tenere insieme, al socializzare spazi e significati in cui ciò che accade ad ognuno riguarda tutti in un processo collettivo di produzione di valori e buone pratiche (Calandra *et al.*, 2016, pp. 77-78).

Attualmente, e l'esperienza della pandemia lo ha ribadito interrogandoci in merito, è necessario riconoscere e prendere coscienza della complessità della società progettando un'educazione civica orientata alla formazione alla complessità dell'esistere come processo di maturazione etica, sociale e politica, di formazione culturale consapevole e attiva (Cambi, 2021, p. 16-19).

La conoscenza e l'interiorizzazione dei principi della Costituzione Italiana ritrovano un rinnovato significato di speranza e responsabilità, elementi fondanti per la formazione di cittadini consapevoli del proprio essere persona in un processo di cura di sé tra conoscenza, riflessività e impegno verso l'altro e verso la comunità (Cambi, 2021, pp. 36 e 80).

2. Reti territoriali come buone pratiche per un ecosistema educante

L'Assemblea Generale dell'ONU con la risoluzione del 25 settembre 2015 ha adottato l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile definendola un programma d'azione per trasformare il mondo a favore delle persone, del pianeta e della prosperità.

L'obiettivo è quello di favorire la pace universale e la diffusione di una maggiore libertà attraverso il rafforzamento di collaborazioni di solidarietà globale per la creazione di un ecosistema educante integrato in grado di tutelare e promuovere i diritti umani e il rispetto della dignità della persona umana.

In particolare, l'obiettivo 4 prevede la diffusione di un'educazione di qualità, equa ed inclusiva per tutti e mette in evidenza l'importanza di educare ad un senso di cittadinanza globale capace di valorizzare adeguatamente le diversità culturali ribadendo la responsabilità degli attori locali di individuare risposte contestualizzate e specifiche ai bisogni e alle sfide territoriali.

Per contribuire al raggiungimento di questi obiettivi globali è necessario consolidare reti territoriali efficaci promotrici di progetti integrati e condivisi all'interno delle quali la scuola assuma il ruolo di garante pedagogico per un apprendimento responsabile, orientato all'esercizio della cittadinanza attiva nell'ambito della comunità territorio di appartenenza. Una prospettiva educativa che tenga in costante dialogo la visione globale con l'agire locale secondo il principio dell'autonomia e dell'integrazione delle competenze degli attori coinvolti per favorire coerenza, continuità e sistematicità tra gli interventi (Cardinali-Migliorini, 2013, p. 134).

La cornice degli Obiettivi dell'Agenda 2030 sancisce l'urgenza educativa della costruzione di alleanze e patti formativi di reciprocità tra scuola, famiglia e territorio per garantire processi di cura, sviluppo e benessere delle giovani generazioni (Pati, 2019).

Riflessioni pedagogiche simili sono riscontrabili già nel metodo sperimentale, o dell'esperienza personale, di G. Pizzigoni che concepiva la scuola come ambiente educativo intrinsecamente aperto al mondo naturale e umano (Pizzigoni, 1961, pp. 28, 72-73) chiamata a formare alla responsabilità, alla giustizia, alla libertà. Il ruolo della scuola che ne derivava era quello di favorire una formazione morale e spirituale volta all'integrità dell'essere e all'interiorizzazione di un abito mentale per l'elevazione di se stessi e il bene della collettività (Chistolini, 2020, pp. 45-47).

L'azione educativa della scuola in alleanza con la famiglia rimane, con sempre maggiore urgenza, essenziale per favorire una circolarità tra ambiente e individuo (Cardinali-Migliorini, 2013, pp. 111-121) che si tramuti in autoeducazione tra esplorazione del contesto territoriale di appartenenza, urbano e naturalistico, riflessione e studio.

La scuola come istituzione può essere una reale scuola dell'autonomia attraverso il potenziamento di processi di decentramento, partecipazione e condivisione delle responsabilità educative per una democrazia formativa che incentivi l'emancipazione umana tutelando una prospettiva pedagogica della complessità (Pati, 2019, pp. 20-21).

Il sistema di apprendimento che si sviluppa da questa prospettiva interpretativa riconosce e integra contesti educativi formali e non formali promuovendo una rete comunitaria di ben-essere. Una visione pedagogica sistemica che concepisce gli ambienti di apprendimento in maniera diffusa anche agli spazi collettivi e pubblici, urbani e naturali (Bocchi *et al.*, 2018, pp. 38-39).

Ne deriva una collaborazione rispettosa delle reciproche competenze, una condivisione di obiettivi e una pianificazione concordata delle decisioni in nome di quella rete educante tra scuola, famiglia e comunità territoriale capace di attivare efficaci e virtuose sincronie pedagogiche, organizzative e didattiche con ricadute emancipative per tutti gli attori coinvolti. Nella condivisione di valori si costruisce una partnership educativa di fattiva collaborazione, nel rispetto delle reciproche competenze in vista degli obiettivi di democrazia, inclusione e tutela dell'infanzia.

Un'alleanza di progettazione partecipata coerente permette di definire risposte puntuali ed efficaci ai bisogni educativi delle nuove generazioni grazie alle risorse e in considerazione delle necessità del territorio di riferimento. La prassi educativa che emerge da questa riflessività pedagogica esprime il significato profondo del concetto di respons-abilità, come progetto educativo democratico ed inclusivo che rinforza il senso di appartenenza alla comunità territoriale, il confronto dialettico e l'assunzione di responsabilità da parte degli attori sociali dei rispettivi ruoli, distinti ma complementari, per rispondere con competenza e abilità alle domande educative attuali (Calandra *et al.*, 2016, p. 125).

La scuola assume un ruolo di regia nella gestione delle alleanze educative territoriali nel riconoscimento dell'unità nella diversità, della valorizzazione dei ruoli interconnessi degli adulti educatori coinvolti in un processo educativo che è apprendimento di cittadinanza attiva.

3. La pedagogia della natura per una formazione globale della persona

Nel tempo attuale la pedagogia della natura rappresenta un ambito di studio, ricerca e sperimentazione di prassi educative volte alla tutela della salute psicofisica di bambini e adulti al fine di garantire un rinnovato percorso di formazione della persona basato su un equilibrio tra il fuori e il dentro, tra il sé intimo e la relazione con l'altro.

A livello internazionale, è significativo è il lavoro svolto dal gruppo di ricerca coordinato da Rickinson (2004), una review effettuata su proposte progettuali di attività all'aperto per valutare l'impatto sullo sviluppo personale e delle istituzioni scolastiche. Le evidenze hanno dimostrato che passare tempo all'aperto, in spazi verdi soprattutto, ha notevoli effetti positivi sul benessere individuale, riducendo lo stress e migliorando le capacità di apprendimento, portando benefici al sistema immunitario e nella qualità dello stato di salute (Farné *et al.*, 2018, pp. 71-72).

Le esperienze di educazione all'aperto volte al rispetto e alla valorizzazione della natura dell'infanzia si fanno portatrici di apprendimento di modi di essere e di vivere, compatibili con la salvaguardia del bene natura di cui ogni individuo è parte, attraverso un percorso che dall'esplorazione conduce alla riflessione, quindi all'acquisizione di conoscenza (Birbes, 2018, p. 2).

Attualmente sono in corso molteplici sperimentazioni di *outdoor learning*, in ogni ordine e grado di istruzione, soprattutto nella scuola dell'infanzia e primaria, sia in ambito privato che pubblico, che rappresentano proposte didattiche flessibili, creative e variegate, contestualizzate al territorio di riferimento e agli obiettivi formativi specifici. La Rete Nazionale delle scuole all'aperto rappresenta un importante testimonianza del lavoro di coordinamento di tali sperimentazioni con l'intento di dare continuità e coerenza alla creatività pedagogica esperita per permettere l'attivazione di un pensiero divergente e

critico tramite il rafforzamento delle interconnessioni tra il proprio percorso di crescita interiore e la conoscenza del territorio naturale e urbano (Farné, Agostini, 2014).

Le linee guida per la gestione delle attività educative in risposta all'emergenza Covid-19 diffuse dal Dipartimento per le politiche della famiglia del Consiglio dei Ministri nel 2020 e nel 2021, ribadiscono la centralità degli spazi aperti per la tutela della salute dei minori e della collettività, ma anche come ambiente da privilegiare per garantire il recupero degli spazi fisici e relazionali di socializzazione e di apprendimento.

Le dimensioni del rischio e dell'avventura che le esperienze in natura stimolano (Bocchi *et al.*, 2018, pp. 115 ss.) sono contesti di apprendimento e di crescita che favoriscono l'aumento dei livelli di autonomia, autostima e sicurezza, di autoconsapevolezza; il rafforzamento dell'empowerment delle competenze sociali ed emotive, la strutturazione del senso di realtà e l'adozione di comportamenti di cittadinanza attiva volta alla tutela dell'ambiente per uno sviluppo sostenibile (Farné *et al.*, 2018, p. 77).

La pedagogia della natura traccia il percorso di una pedagogia del mondo reale in cui la prassi educativa si fa portatrice di consapevolezza ambientale, cittadinanza attiva ed educazione alla sostenibilità (Birbes, 2018, p. X). Afferma una concezione dell'essere integrale in connessione con gli altri e con l'ambiente, riflessivo e rivolto a promuovere quella tensione interiore al cambiamento che conduce allo sviluppo di uno spirito vivente.

In natura la condizione del tempo lineare perde centralità e lo spirito umano si inserisce nella sua ciclicità e circolarità in cui ri-conoscere se stessi in una concezione di ecologia delle relazioni e in cui cogliere con coscienza la globalità dell'essere, in equilibrio tra materia e spirito, tra storicità e trascendenza, tra dentro e fuori. Il concetto di natura è intrinsecamente complesso definendo lo spazio ambiente e, nello stesso tempo, l'essenza dell'interiorità costantemente in dialogo tra il dentro e il fuori da sé.

Nelle relazioni ecologiche con l'altro e con l'ambiente, il percorso di apprendimento e di crescita conduce la persona al riconoscimento della propria complessità che affonda le radici nella concretezza della terra e si apre all'esperienza che lo trascende senza frammentarsi, in costante equilibrio tra incarnazione e trascendenza, tra natura e cultura (Bocchi *et al.*, 2018, pp. 55-63).

G. Flores d'Arcais anticipava la prospettiva di questa pedagogia ecologica e sostenibile della relazione tra uomo e ambiente, parlando dell'agire educativo come generatore di un nuovo atteggiamento culturale di valorizzazione e rispetto della natura a cui riconoscere un principio maieutico di formazione umana globale (Flores d'Arcais, 1962, p. 38). A contatto con gli ambienti naturali, l'adulto o il bambino vive un'immersione totale ed evocativa che coinvolge e sollecita tutti i sensi, le facoltà e le competenze personali.

L'ambiente in tutte le sue espressioni naturalistiche o antropiche è fattore di educazione corporea, cognitiva, emotiva e spirituale per la crescita e l'evoluzione della natura interiore di ogni persona. Il territorio è aula diffusa, am-

biente di apprendimento non circoscrivibile portatore di significati culturali e simbolici, oltre che ecologici. Tali significati possono evolvere in conoscenza grazie alla mediazione dell'adulto educatore che progetta processi educativi con intenzionalità facendo propria una prospettiva innovativa di interpretazione della relazione adulto-bambino.

La pedagogia della natura è questa prospettiva di innovazione umanistica che restituisce all'educatore la responsabilità di ricollocare il significato del proprio intervento nel processo di nobilitazione dell'essere umano per il progresso intellettuale e morale, l'autogoverno e il risveglio di una volontà cosciente (Calandra *et al.*, 2016, p. 64).

Una visione olistica dell'educare che sia incentrata sul concetto di natura nella sua duplice accezione: educazione al pensiero ecologico, alla sostenibilità e alla cura dell'ambiente da una parte; formazione etica alla responsabilità e crescita globale del bambino dall'altra.

La pedagogia della natura pone interrogativi ai pedagogisti e agli educatori di oggi che sono chiamati a valorizzare la reciprocità tra il mondo della natura fuori e quello della natura interiore in un processo di apprendimento di modi d'essere e di pensare per la formazione di un'identità ecologica.

Un percorso di acquisizione di consapevolezza proiettata alla sostenibilità e al rispetto della natura che favorisca processi di miglioramento a partire dall'ecosistema relazionale scolastico come primo ambito di esercizio di un io attivo e partecipe "dentro l'ambiente e con l'ambiente" (Flores d'Arcais, 1962, p. 84).

Riflessioni conclusive

La pandemia da Covid-19 ha rappresentato, da un punto di vista pedagogico, uno spartiacque tra un prima e un dopo del senso dello "stare". Il rispetto delle distanze e le indicazioni sanitarie hanno ridefinito anche gli spazi delle relazioni educative.

Recuperare il rapporto con la natura rappresenta in questo tempo storico una scelta dal valore etico e civile per restituire alla pedagogia, in una contemporaneità diffusamente urbana e *indoor*, la sua essenza di pensiero vivente. Occorre un'intenzionalità pedagogica rivolta alla valorizzazione dell'educazione esperienziale e di alleanze educative autentiche come espressione di una rinnovata comunità educante, stimolo di un processo di autoformazione per uno sviluppo sostenibile.

La natura riconduce la riflessione pedagogica all'impegno civile di ricerca del senso dell'educare inteso come cura olistica della persona, cittadino responsabile formato secondo i principi della Costituzione Italiana e delle traiettorie di valore europee, affinché sia in grado di assumere un ruolo attivo nell'edificazione di un senso di cittadinanza planetaria sostenibile per tutti e per ciascuno.

La pedagogia della natura è una prospettiva epistemologica democratica, liberatrice, spirituale e prospettica attenta alla tutela dei diritti dell'infanzia, all'affermazione di principi di inclusione e di valorizzazione dell'evoluzione interiore dell'essere persona per recuperare quella dialettica tra interiorità ed esteriorità che restituisce orientamento di senso all'esistenza destabilizzata dalla pandemia e che richiama la persona alla sua responsabilità di impegno civile in quanto soggetto attivo per il bene dell'umanità.

Il messaggio di speranza che può indicare la direzione oltre l'orizzonte di questo presente così destrutturato è un richiamo rivolto all'individuo ad attivarsi per ricercare e scoprire linguaggi rinnovati di creatività collaborativa e di partecipazione, aprendosi all'altro ed interrogandosi sulle sorti del proprio territorio, locale e globale, consapevole che solo attraverso l'essere parte attiva della comunità è possibile radicare le proprie origini ed innalzare verso l'alto e far germogliare i rami del proprio essere persona.

Riferimenti bibliografici

- BIRBES C. (a cura di) (2018), *Outdoor Education. Sguardi interpretativi e dimensioni pedagogiche*, Pensa Multimedia, Lecce.
- BOCCHI B., COPPI A., KOFLER D., (a cura di) (2018), *La natura mette radici a scuola. Teorie e pratiche di Outdoor Education*, Zeroseiup srl, Città di Castello.
- CALANDRA L., M. GONZÁLEZ, AJA T., VACCARELLI A. (2016), *L'educazione outdoor. Territorio, cittadinanza, identità plurali fuori dalle aule scolastiche*, Pensa Multimedia, Lecce.
- CAMBI F. (2021), *Scuola e cittadinanza. Per la formazione etico-politica dei giovani*, Studium, Roma.
- CARDINALI P., MIGLIORINI L. (2013), *Scuola e famiglia. Costruire alleanze*, Carocci, Roma.
- CHISTOLINI S. (a cura di) (2021), *L'asilo nel bosco. La scuola aperta alla comunicazione sul territorio tra arte e comunità*, FrancoAngeli, Milano, [open access].
- CHISTOLINI S. (2006), "Albori di convivenza nella società dei talenti", in Chistolini S. (a cura di) (eds.), *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea. Saggi in onore di Luciano Corradini*, Armando editore, Roma.
- CHISTOLINI S. (2020), *Il Fondo Pizzigoni. Metodo sperimentale e scuola dell'infanzia nei Diari di Sara Bertuzzi*, FrancoAngeli, Milano.
- Chistolini S. (2021), *Outdoor education ed opportunità formative all'Università degli Studi Roma Tre. Creazione del polo al Nord Italia tra passione e ricerca scientifica*, <http://www.tellusfolio.it/index.php?prec=index.php&cmd=v&id=23899>, 14 agosto (ultima consultazione 19/08/2021).
- FARNÉ R., AGOSTINI F. (a cura di) (2014), *Outdoor Education. L'educazione sicura all'aperto*, Spaggiari, Parma.
- FARNÉ R., BORTOLOTTI A., TERRUSI M. (2018), *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Carocci, Roma.
- FLORES D'ARCAIS G. (1962), *L'ambiente*, La Scuola, Brescia.
- ORGANIZZAZIONE DELLE NAZIONI UNITE, ASSEMBLEA GENERALE, *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, Risoluzione adottata dall'Assemblea Generale il 25 settembre 2015, A/RES/70/1, 21 ottobre 2015.
- PATI L. (2019), *Scuola e famiglia: relazione e corresponsabilità educativa*, Scholé, Brescia.
- PIZZIGONI G. (1961), *Le mie lezioni ai maestri d'Italia*, La Scuola, Brescia.
- PRESIDENZA DEL CONSIGLIO DEI MINISTRI, DIPARTIMENTO PER LE POLITICHE DELLA FAMIGLIA, *Linee guida per la gestione in sicurezza di attività educative non formali e informali, e ricreative, volte al benessere dei minori durante l'emergenza COVID-19*, Ordinanza del Ministro della Salute di concerto con il Ministro per le pari opportunità e la famiglia, 21 maggio 2021.

- REIMERS F.M. (2021), *Education and Climate Change. The Role of Universities*, Springer, Cham, Switzerland.
- RICKINSON M. ET AL. (2004), *A Review of Research on Outdoor Learning*, Field Studies Council/National Foundation for Educational Research, Shrewsbury.
- SOBEL D. (2004), *Place-Based Education. Connecting Classrooms and Communities*, The Orion Society, Great Barrington.

Povertà educativa: una nozione polisemica e multidimensionale

Educational poverty: A polysemic and multidimensional notion

Francesca Gabrielli

ABSTRACT: Educational poverty is a theme that has become central in the scientific and political debate, making an analysis that highlights its peculiar complexity essential. The paper investigates the multiple definitions and tools for studying and analyzing the concept of educational poverty developed in the last two decades, emphasizing the polysemic and multidimensional nature that characterizes it.

KEYWORDS: educational poverty, indices, multidimensionality, *Capability Approach*

ABSTRACT: La povertà educativa   un tema divenuto centrale nel dibattito scientifico e politico, rendendo imprescindibile un’analisi che ne evidenzi la peculiare complessit . Il contributo indaga le molteplici definizioni e gli strumenti di studio e analisi del concetto di povert  educativa sviluppati negli ultimi due decenni, enfatizzando la natura polisemica e multidimensionale che lo caratterizza.

PAROLE CHIAVE: povert  educativa, indici, multidimensionalit , *Capability Approach*

Negli ultimi decenni, grazie al contributo di studi e ricerche, nonch  di un percorso legislativo incentivato – anche – dall’attivit  di *advocacy* del terzo settore, il tema della povert  educativa (d’ora in avanti PE) diviene centrale nel dibattito scientifico pedagogico e politico, rendendo imprescindibile un’analisi multi-livello, che ne evidenzi la peculiare complessit  (Maia, 2018).

La nozione di povert  in ambito educativo emerge nel dibattito delle scienze sociali alla fine degli anni ’90 del Novecento per richiamare l’attenzione sulla multidimensionalit  del fenomeno della povert  (Anand & Sen, 1997), non riconducibile *in toto* ad aspetti meramente economici. La stretta interconnessione tra povert  ed educazione   approfonditamente discussa, in particolare, nell’ambito del *Capability Approach* (Sen, 2000), secondo il quale la povert  pu  essere considerata come la privazione della possibilit  di “scegliersi una vita cui (a ragion veduta) si dia valore” (p. 78): nello specifico, essa viene ritenuta come “incapacitazione fondamentale” (p. 9), ossia l’incapacit  di tradurre

efficacemente ciò che Sen definisce “capacità” in “funzionamenti” o, in altre parole, di rendere la libertà di compiere scelte di qualità nella loro effettiva realizzazione; con la lente del *Capability Approach*, l’educazione può essere considerata una capacità e la deprivazione in ambito educativo una forma di povertà.

Quella educativa costituisce, indubbiamente, una tra le più drammatiche e insidiose espressioni della povertà, soprattutto per la portata e l’orizzonte temporale dei suoi effetti, che minano il presente di bambini e adolescenti, compromettendo al contempo il loro futuro, con serie ricadute negative per la società *tout court*, e alimentano il ripetersi dello svantaggio in un circolo vizioso, determinandone la cristallizzazione attraverso diverse generazioni. In questi due decenni, l’importanza di elaborare una definizione del concetto di PE e di sviluppare strumenti di studio e analisi è ampiamente discussa in letteratura (Allmendinger, 1999; Allmendinger & Leibfried, 2003; Checchi, 1998; Lohmann & Ferger, 2014; Save the Children, 2014, 2016, 2018); tuttavia, nonostante i numerosi studi a riguardo, manca a tutt’oggi una teorizzazione univoca e condivisa di tale nozione (Battilocchi, 2020; Botezat, 2016).

1. Prime definizioni

La povertà in ambito educativo è analizzata per la prima volta dall’economista italiano Daniele Checchi (1998) che introduce il concetto di “povertà di istruzione”, definendola come la mancanza di acquisizione di “una determinata soglia di istruzione ritenuta indispensabile alla sopravvivenza” (p. 20), corrispondente al titolo di studio previsto dalla legislazione per l’istruzione obbligatoria. Checchi sostiene che la mancanza di specifiche conoscenze possa portare a una “doppia deprivazione” (p. 32) e concepisce, dunque, la povertà di istruzione sia come assenza di una risorsa funzionale all’inclusione sociale in diverse sfere della vita (*in primis* quella lavorativa), sia come privazione di una capacità indispensabile di per sé (insieme al lavoro, la salute, la casa, ecc.), nel quadro di una visione multidimensionale di povertà, radicata nel *Capability Approach* di Amartya Sen.

Jutta Allmendinger (1999) riprende il concetto di PE, definendola “*Bildungsarmut*”. La studiosa abbraccia, come Checchi, una visione multidimensionale della povertà e, in particolare, ritiene che l’educazione debba essere considerata una dimensione a sé stante, da tutelare alla stregua della salute, del lavoro o dell’abitazione. Allmendinger considera la PE come un livello di istruzione inaccettabilmente basso all’interno di una specifica società e sottolinea come essa possa essere considerata il *trait d’union* tra politica educativa e sociale, strettamente interconnesse. La studiosa, al pari di Checchi, privilegia una concezione di PE assoluta, considerando come soglia di povertà il conseguimento del titolo di studio previsto dalla legislazione relativa all’obbligo scolastico del Paese considerato. Successivamente, Allmendinger e Leibfried (2003) considerano la possibilità di concepire la PE sia in termini di titoli di studio sia di

competenze misurate attraverso le rilevazioni PISA, due parametri che, focalizzandosi su aspetti diversi parimenti importanti, possono essere ritenuti ugualmente utili e tra loro complementari.

Lohmann e Ferger (2014) richiamano i lavori di Checchi (1998), Allmendinger (1999) e Allmendinger e Leibfried (2003), sottolineando come la PE non sia solo un termine descrittivo per indicare un basso livello di istruzione, ma rappresenti un concetto normativo radicato in una concezione di povertà come uno stato inaccettabile in una determinata società (p. 1). In particolare, Lohmann e Ferger evidenziano come gli studi sulla PE siano focalizzati sulla disuguaglianza di condizioni, in una prospettiva di giustizia sociale (p. 3). Inoltre, con riferimento alla misurazione della PE, i due studiosi prendono le distanze dai loro predecessori sostenendo che una misura assoluta della PE sia opportuna solo nei Paesi in cui la maggior parte della popolazione sia del tutto priva di educazione formale, mentre in quei Paesi caratterizzati da alti livelli educativi, in cui la legislazione relativa all'obbligo scolastico cambia profondamente nel tempo e nello spazio, sia più appropriata una misura della PE relativa.

2. Save the Children: definizioni e Indici di Povertà Educativa

Un importante sviluppo nella teorizzazione del concetto di PE si realizza con la pubblicazione del rapporto *La lampada di Aladino* dell'ONG Save the Children (2014) (d'ora in avanti STC), che definisce il fenomeno come “la privazione da parte dei bambini e degli adolescenti della possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni” (p. 4), ampliandone i confini semantici: secondo l'Organizzazione, infatti, anche la PE ha carattere multidimensionale e può essere considerata non solo come la privazione delle competenze cognitive, ma anche di quelle non cognitive – quali la motivazione, l'autostima, la cooperazione e l'empatia – altrettanto fondamentali. Il riferimento teorico alla base della definizione di STC è, nuovamente, il *Capability Approach* e, in particolare, la versione definita da Martha Nussbaum (2012), con la sua lista delle capacità centrali; a partire da queste ultime, Save the Children (2015) individua come proprie del contesto educativo quattro tipologie di capacità da garantire a tutti gli esseri umani:

1. *apprendere per comprendere*, ossia per acquisire la capacità di pensiero critico, risolvere problemi e prendere decisioni
2. *apprendere per essere*, o per acquisire capacità di controllo della propria vita, rafforzando la stima in sé stessi e nelle proprie capacità
3. *apprendere per vivere assieme*, ossia per acquisire competenze interpersonali e sociali
4. *apprendere per condurre una vita autonoma e attiva*, o rafforzare le possibilità di vita, la longevità, la salute e l'integrità fisica, la sicurezza

2.1 *Indice di Povertà Educativa del 2014*

Con l'obiettivo di monitorare il fenomeno della PE e rilevare in modo integrato l'effettiva capacità complessiva dei territori di favorire il pieno sviluppo dei minori, STC, in collaborazione con il Comitato scientifico sulla povertà educativa¹ e l'ISTAT, nel 2014 sviluppa per la prima volta un Indice di Povertà Educativa (IPE) sperimentale (Save the Children, 2014). Per scongiurare il rischio di un approccio unidimensionale, l'IPE è composto da 14 indicatori, suddivisi in 2 sub-indici: il primo relativo all'offerta educativa nel contesto scolastico (indicatori 1-7) e il secondo inerente alla partecipazione dei minori ad attività educative (indicatori 8-14). L'IPE è costituito dai seguenti indicatori:

1. Copertura dei nidi e servizi integrativi pubblici²
2. Classi a tempo pieno nella scuola primaria³
3. Classi a tempo pieno nella scuola secondaria di primo grado
4. Istituzioni scolastiche principali con servizio mensa⁴
5. Scuole con certificato di agibilità/abitabilità
6. Aule connesse a internet
7. Dispersione scolastica⁵
8. Bambini che sono andati a teatro⁶
9. Bambini che hanno visitato musei o mostre
10. Bambini che hanno visitato monumenti o siti archeologici
11. Bambini che sono andati a concerti
12. Bambini che praticano sport in modo continuativo
13. Bambini che utilizzano internet⁷
14. Bambini che hanno letto libri

¹ Il comitato scientifico è composto da Daniela del Boca (Università degli Studi di Torino), Maurizio Ferrera (Università degli Studi di Milano La Statale), Marco Rossi Doria (esperto di istruzione e integrazione sociale), Maria Emma Santos (University of Oxford), Chiara Saraceno (Honorary Fellow del Collegio Carlo Alberto).

² Si fa riferimento ai bambini tra 0 e 2 anni che usufruiscono dei servizi per l'infanzia comunali o privati convenzionati o sovvenzionati dal settore pubblico, mentre sono esclusi i servizi privati tout-court.

³ Per tempo pieno si intende, anche di seguito, un minimo di 30 ore di servizio scolastico.

⁴ Per istituzioni scolastiche principali si intendono Istituti Comprensivi e Istituti di Istruzione Superiore.

⁵ Si fa riferimento all'indicatore europeo degli *Early School Leavers*, ossia il numero di giovani tra i 18 e 24 anni che abbandonano precocemente gli studi senza aver conseguito un titolo di istruzione secondario superiore, che non concludono un corso di formazione professionale riconosciuto di durata superiore ai 2 anni e che non frequentano corsi scolastici né svolgono attività formative.

⁶ Questo indicatore e i successivi sono basati sui dati dell'indagine ISTAT multiscopo sulle famiglie *Aspetti della vita quotidiana* e fanno riferimento ai 12 mesi precedenti alla rilevazione.

⁷ Si intende quotidianamente.

Da un primo esame dell'IPE spicca il peso che, nell'intento di analizzare il fenomeno della PE, STC dà alle diverse forme di fruizione culturale e alle attività extracurricolari, considerate al pari dell'offerta educativa nel contesto scolastico: gli indicatori relativi alla partecipazione dei minori ad attività educative (indicatori 8-14), non necessariamente connesse all'ambito scolastico, ben rispecchiano le caratteristiche sociali, culturali ed economiche dell'ambiente in cui vive il minore, sia a livello familiare che territoriale. Invece, per quanto riguarda gli indicatori relativi all'offerta educativa nel contesto scolastico, essi sono molto diversi tra loro e cercano di coprire l'ampio ventaglio delle possibili manifestazioni di PE a livello scolare: l'unico indicatore prettamente inerente all'ambito dei risultati scolastici è il settimo, relativo alla dispersione scolastica, mentre maggior rilievo viene dato alla qualità dei servizi scolastici offerti dal proprio territorio.

2.2 *Indice di Povertà Educativa del 2016*

Due anni più tardi, grazie alla disponibilità di nuovi dati forniti da fonti istituzionali⁸, STC, in collaborazione con il Comitato scientifico sulla povertà educativa⁹, propone un nuovo IPE, rivisto rispetto al precedente¹⁰ (Save the Children, 2016). L'IPE del 2016 è composto da 10 indicatori, suddivisi in 2 sub-indici: il primo riguardante l'apprendimento e lo sviluppo (indicatori 1-4) e il secondo attinente all'offerta educativa nel contesto scolastico (indicatori 5-10). Il nuovo IPE è costituito dai seguenti indicatori:

1. % ragazzi di 15 anni che non raggiunge i livelli minimi di competenze in matematica misurati attraverso i test OCSE PISA¹¹
2. % ragazzi di 15 anni che non raggiunge i livelli minimi di competenze in lettura misurati attraverso i test OCSE PISA
3. % dispersione scolastica misurato attraverso l'indicatore europeo *Early School Leavers*
4. % minori tra i 6 e 17 anni che non hanno svolto 4 o più attività ricreative e culturali tra 7 considerate¹²

⁸ Si fa riferimento, *in primis*, ai dati OCSE PISA 2015.

⁹ Il comitato scientifico coinvolto nella costruzione dell'IPE del 2016 è composto da Andrea Brandolini (Banca d'Italia), Daniela del Boca (Università degli Studi Torino), Maurizio Ferrera (Università degli Studi di Milano La Statale), Marco Rossi Doria (esperto di istruzione e integrazione sociale), Chiara Saraceno (Honorary Fellow del Collegio Carlo Alberto).

¹⁰ L'IPE del 2016 è costruito attraverso la metodologia AMPI (Mazziotta & Pareto, 2013), una metodologia più raffinata, sviluppata da ricercatori dell'ISTAT, che consente di ovviare ai limiti del precedente IPE e di realizzare confronti più precisi tra le diverse regioni italiane.

¹¹ Per livello minimo di competenze si intende, anche di seguito, il livello 2 dei test PISA.

¹² Le 7 attività considerate sono: praticare uno sport in modo continuativo, utilizzare internet ogni giorno, andare a teatro, concerti, musei, siti archeologici e leggere. L'indicatore è stato sviluppato dall'ISTAT per STC ed è basato sui dati dell'indagine ISTAT multiscopo sulle famiglie *Aspetti della vita quotidiana*.

5. % bambini tra 0 e 2 anni senza accesso ai servizi pubblici educativi per l'infanzia
6. % classi della scuola primaria senza tempo pieno
7. % classi della scuola secondaria di primo grado senza tempo pieno
8. % alunni che non usufruisce del servizio mensa¹³
9. % alunni che frequentano scuole con infrastrutture inadeguate per l'apprendimento misurato attraverso l'indicatore OCSE PISA¹⁴
10. % aule didattiche senza connessione internet veloce

Da una prima analisi del nuovo IPE emerge come esso sia costruito con l'intento di enfatizzare il carattere di deprivazione del concetto di PE: infatti, mentre gli indicatori dell'IPE del 2014 sono tutti formulati in termini positivi, con il fine di analizzare la presenza dei servizi educativi e la fruizione delle opportunità educative da parte dei minori, quello del 2016 mette l'accento sulla mancanza delle opportunità educative dentro e fuori il contesto scolastico. Inoltre, la principale novità dell'IPE del 2016 è la predominanza degli indicatori relativi all'ambito scolastico, a discapito degli indicatori inerenti alla partecipazione dei minori ad attività educative di vario genere: nello specifico, su dieci indicatori, solo uno (il quarto) analizza la partecipazione dei minori ad attività culturali e ricreative, attraverso una misura composita che ha sostituito i sette indicatori dell'IPE 2014 relativi allo stesso ambito. Per di più, nel nuovo IPE sono aggiunti due indicatori prettamente inerenti ai risultati scolastici (il primo e il secondo).

2.3 *Indice di Povertà Educativa del 2018*

Nel 2018 STC, con l'intento di presentare una nuova fotografia della PE nelle regioni italiane, propone un ultimo IPE che, in mancanza di alcuni dati aggiornati¹⁵, si differenzia rispetto ai due precedenti (Save the Children, 2018). L'IPE del 2018 è costituito da 12 indicatori, dei quali i primi 5 sono relativi all'offerta educativa nel contesto scolastico e i restanti 7 riguardano la partecipazione dei minori ad attività educative:

1. % bambini tra 0 e 2 anni senza accesso ai servizi pubblici educativi per la prima infanzia
2. % classi della scuola primaria senza tempo pieno

¹³ A differenza dell'IPE del 2014, questo indicatore calcola la reale fruizione del servizio mensa da parte degli studenti. Sono esclusi dal computo gli alunni delle scuole secondarie di secondo grado.

¹⁴ A differenza dell'IPE del 2014, questo indicatore è relativo all'adeguatezza per l'apprendimento delle infrastrutture scolastiche e prende in esame la condizione degli edifici, aule, cucina e impianto di riscaldamento ed elettrico. Un valore minore a 0 nell'indice PISA indica una scuola inadeguata per l'apprendimento.

¹⁵ Si fa riferimento ai dati relativi alla presenza della connessione internet nelle scuole e alle infrastrutture scolastiche e ai dati OCSE PISA.

3. % classi della scuola secondaria di primo grado senza tempo pieno
4. % alunni che non usufruisce del servizio mensa
5. % dispersione scolastica misurata attraverso l'indicatore europeo *Early School Leavers*
6. % minori tra 6 e 17 anni che non sono andati a teatro
7. % minori tra 6 e 17 anni che non hanno visitato musei o mostre
8. % minori tra 6 e 17 anni che non sono andati a concerti
9. % minori tra 6 e 17 anni che non hanno visitato monumenti/siti archeologici
10. % minori tra 6 e 17 anni che non praticano sport in modo continuativo
11. % minori tra 6 e 17 che non hanno letto libri
12. % minori tra 6 e 17 anni che non utilizzano internet

L'IPE del 2018 si riavvicina molto a quello del 2014, restituendo maggiore peso alla partecipazione dei minori alle attività extracurricolari, misurata attraverso ben sette voci (indicatori 6-12), e limitando nuovamente gli indicatori prettamente inerenti all'ambito dei risultati scolastici al solo indicatore della dispersione scolastica (indicatore 5); resta più o meno invariato in tutte e tre gli indici il rilievo dato all'offerta educativa nel contesto scolastico (indicatori 1-4).

In conclusione, STC, in questi anni di riflessione e analisi, contribuisce indubbiamente allo sviluppo di una definizione e di uno strumento di misurazione di un concetto così complesso come quello della PE. Nonostante ciò, non è possibile affermare che sia giunta a un punto di arrivo: il preziosissimo apporto dell'Organizzazione ha senza dubbi rappresentato un punto di inizio per le ricerche e gli studi successivi.

3. Il dibattito recente

La letteratura recente descrive la PE come un concetto estremamente complesso, che “necessita di una lettura multi-livello e di un'interpretazione problematizzante che ne colga le sfumature” (Maia, 2018, p. 153).

In particolare, Di Gennaro (2020) definisce la PE come un concetto polisemico che si riferisce a diversi tipi di disagio educativo, quali le difficoltà scolastiche, l'abbandono, il mancato conseguimento dei livelli fondamentali di competenza, il limitato accesso alle opportunità formative extrascolastiche. Essa si manifesta in tutti gli aspetti della vita quotidiana – individuali, relazionali, materiali, ecc. – e compromette il benessere dell'individuo, limitando la possibilità di sviluppare pienamente il proprio potenziale e, dunque, di avere una vita appagante. In più, Di Gennaro afferma che la PE possa essere ricondotta a quattro categorie: economica (carenza di risorse economiche), ecologica (insufficienza delle offerte educative di qualità nel contesto di riferimento), pedagogica (inadeguatezza delle opportunità educative formali e non) e delle *ca-*

pabilities individuali (mancato o incompleto sviluppo delle competenze chiave, indispensabili per il pieno sviluppo).

Inoltre, Di Genova (2021) definisce la PE come un fenomeno multidimensionale, frutto di molteplici fattori di svantaggio di natura economica, sociale, ecc., che impediscono la fruizione di opportunità educative di qualità da parte dei minori, limitando il pieno sviluppo del loro potenziale educativo.

Aiello (2020), Maia (2018) e Nuzzaci et al. (2020) sottolineano come essa sia un concetto che si riferisce alle opportunità educative *lato sensu* e sia legato, dunque, non solo al contesto scolastico, ma anche all'offerta culturale di uno specifico territorio, chiamando in causa tutte le agenzie educative di un determinato contesto.

Infine, Fornasari (2020) enfatizza come la PE sia una forma di deprivazione con una chiara impronta ereditaria, spesso legata a fattori socio-economici, che determinano il ripetersi dello svantaggio educativo in un circolo vizioso, dando luogo a una cristallizzazione dello stesso attraverso diverse generazioni e tramutando fattori culturali in elementi ereditari, alla stregua di quelli naturali.

4. Osservazioni conclusive

La PE è oggetto di numerosi studi scientifici, divenendo un tema centrale nel dibattito scientifico pedagogico nazionale e internazionale. Riferimenti allo stato attuale della PE si trovano nell'ultimo rapporto di STC (2020).

Sulla scorta degli elementi emersi in questo contributo, è possibile notare che la proprietà più ricorrente delle definizioni proposte è indubbiamente la multidimensionalità di tale fenomeno, che si esprime in molteplici manifestazioni di deprivazione educativa. Alla luce delle acquisizioni delle recenti ricerche su tale tematica e a corollario di queste ultime, è possibile affermare che la PE possa essere definita come un concetto polisemico dagli ampi confini semantici e a carattere multidimensionale, inerente alla privazione delle opportunità educative formali, non formali e informali, dovuta a molteplici fattori di svantaggio, che impediscono il pieno sviluppo del potenziale educativo dei minori, con un impatto sulla collettività tutta, presente e futura.

Riferimenti bibliografici

- AIELLO, L. (2020). Partnership and cooperation between the actors of the educating community as factors to contrast educational poverty [Partnership e cooperazione tra gli attori della comunità educante come fattori di contrasto alla povertà educative]. *QTimes webmagazine*, 12(4), 63-75.
- ALLMENDINGER, J. (1999). Bildungsarmut: Zur Verschränkung von Bildungs- und Sozialpolitik. *Soziale Welt*, 50, 35-50.
- ALLMENDINGER, J., & LEIBFRIED, S. (2003). Education and the welfare state: the four worlds of competence production. *Journal of European Social Policy*, 13(1), 63-81.
- ANAND, S., & SEN, A.K. (1997). Concepts of Human Development and Poverty: A Multidimensional Perspective. *Poverty and Human Development: Human Development Papers 1997*, 1-20.
- BATTILOCCHI, G.L. (2020). Educational poverty in Italy: concepts, measures and policies. *Central European Journal of Educational Research*, 2(1), 1-10.
- BOTEZAT, A. (2016). *Educational poverty*. NESET II ad hoc question No. 5/2016.
- CHECCHI, D. (1998). Povertà ed istruzione: alcune riflessioni ed una proposta di indicatori. *Politica economica*, 14(2), 245-282.
- DI GENOVA, N. (2021). La gestione delle emergenze e il contrasto alla povertà educativa: il ruolo delle competenze di resilienza dei professionisti dell'educazione. *Pedagogia oggi*, 19(1), 139-144.
- DIGENNARO, S. (2020). Povertà educative e welfare generativo: un possibile modello d'intervento. *Educare.it*, 20(3), 37-52.
- FORNASARI, A., SCARINCI, A., & CONTE, M. (2020). Nessuno escluso. La povertà educativa minorile: quali politiche, quali pratiche alla luce dell'Agenda 2030. *Scholè: rivista di educazione e studi culturali*, 58(2), 125-132.
- LOHMANN, H., & FERGER, F. (2014). *Educational Poverty in a Comparative Perspective: Theoretical and Empirical Implications* [SFB 882 Working Paper Series n. 26]. DFG Research Center (SFB) 882 From Heterogeneities to Inequalities.
- MAIA, È. (2018). Povertà educativa e cultura condivisa dell'educazione: il sistema formativo integrato tra vecchie e nuove sfide. *Ricerche pedagogiche*, 52(208-209), 153-171.
- MAZZIOTTA, M., & PARETO, A. (2013). Methods for Constructing Composite Indices: One for All or All for One?. *Rivista Italiana di Economia Demografia e Statistica*, 67(2), 67-80.
- NUSSBAUM M.C. (2012), *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Il Mulino.
- NUZZACI, A., MINELLO, R., DI GENOVA, N., & MADIA, S. (2020). Povertà educativa in contesto italiano tra istruzione e disuguaglianze. Quali gli ef-

- fetti della pandemia?. *Lifelong Lifewide Learning*, 17(36), 76-92.
- SAVE THE CHILDREN (2014). *La lampada di Aladino. L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*. Save the Children.
- SAVE THE CHILDREN (2015). *Illuminiamo il futuro 2030. Obiettivi per liberare i bambini dalla povertà educativa*. Save the Children Italia.
- SAVE THE CHILDREN (2016). *Liberare i bambini dalla povertà educativa: a che punto siamo? Un'analisi regionale*. Save the Children Italia.
- SAVE THE CHILDREN (2018). *Nuotare contro corrente. Povertà educative e resilienza in Italia*. Save the Children Italia.
- SAVE THE CHILDREN (2020). *L'impatto del coronavirus sulla povertà educativa*. Save the Children Italia.
- SEN, A.K. (2000). *Lo sviluppo è libertà*. Mondadori.

Introduzione del Metacognitive Awareness Inventory nel contesto italiano: uno strumento per sviluppare le competenze metacognitive degli studenti universitari

Introduction of the Metacognitive Awareness Inventory in the Italian context: a tool for developing the metacognitive skills of university students

Alessia Gargano

ABSTRACT: Several researches in the educational field have focused on the identification of tools that enhance students' development of metacognitive skills, considered as indispensable in the learning process to organize information and consciously manage learning strategies (Young & Fry, 2008; Moretti & Giuliani, 2016; Arnold et al., 2017).

Starting from a survey of the national and international literature regarding tools that measure metacognition in tertiary education, the present research focuses on the need to introduce in the Italian context a valid and reliable tool capable of detecting the different dimensions which contribute to develop self-awareness of metacognitive strategies. The Metacognitive Awareness Inventory (MAI, by Schraw & Dennison, 1994), composed of 52 items, detects the two dimensions of metacognition: knowledge of cognition (17 items that include declarative, procedural and conditional knowledge) and regulation of cognition (35 items which refer to information management, monitoring and evaluation strategies). The tool was translated from English into Italian and back-translated into English; it was eventually revised taking into account the results from a first administration involving 206 students, and from two focus groups. The aim of this research was to verify whether this first Italian version of the items of MAI are adequate and comprehensible.

KEYWORDS : Metacognitive Awareness Inventory; Metacognition; Self-regulation; Study strategies Tertiary education;

ABSTRACT: Alcune ricerche in campo educativo si sono concentrate sull'individuazione di strumenti in grado di favorire lo sviluppo delle competenze metacognitive da parte degli studenti, ritenute indispensabili per gestire consapevolmente le strategie di studio (Young & Fry, 2008; Moretti & Giuliani, 2016; Arnold *et al.*, 2017).

La presente ricerca, a partire da una ricognizione della letteratura nazionale ed internazionale relativa agli strumenti utili per rilevare informazioni in merito alla metacognizione nell'istruzione terziaria, si focalizza sulla necessità, nel con-

testo italiano, di introdurre uno strumento valido e attendibile in grado di indagare sulle diverse dimensioni che concorrono a sviluppare la consapevolezza delle proprie strategie metacognitive. Il *Metacognitive Awareness Inventory* (MAI, di Schraw & Dennison, 1994), composto da 52 item, si focalizza su due dimensioni della metacognizione: la conoscenza della cognizione (17 item che comprendono la conoscenza dichiarativa, procedurale e condizionale) e la regolazione della cognizione (35 item che fanno riferimento alla pianificazione, alla gestione delle informazioni, al monitoraggio e alle strategie di valutazione). Il MAI è stato tradotto dall'inglese all'italiano e successivamente è stato ritradotto in inglese da esperti della materia con lo scopo di sottoporre a maggiore controllo l'adattamento del testo al nuovo contesto applicativo. È stato successivamente revisionato, sulla base degli esiti della sua somministrazione, che ha coinvolto 206 studenti, e della conduzione di due focus group. L'obiettivo specifico è stato quello di verificare l'adeguatezza e la comprensibilità della formulazione degli item del MAI, introdotto per la prima volta nel contesto nazionale.

PAROLE CHIAVE: autoregolazione; istruzione terziaria; Metacognitive Awareness Inventory; metacognizione; strategie di studio.

1. Introduzione

A livello internazionale sono state condotte numerose ricerche in campo educativo sulla consapevolezza metacognitiva degli studenti e sono stati individuati alcuni strumenti ritenuti validi per rilevare le variabili strategiche su cui intervenire per favorire lo sviluppo dell'autoregolazione (Young & Fry, 2008; Arnold *et al.*, 2017).

L'introduzione del termine 'metacognizione' è attribuito a John H. Flavell (1976). L'autore con il costrutto metacognizione si riferisce all'insieme di conoscenze che gli individui sviluppano rispetto ai propri processi mentali e al loro funzionamento, ovvero alle attività esecutive che presiedono al monitoraggio e all'autoregolazione dei processi cognitivi. Questi ultimi consistono nella possibilità di auto-valutarsi riorganizzando le risorse al fine di migliorare la propria performance. Tali processi cognitivi pertanto sono trasversali ai diversi settori disciplinari, poiché rappresentano competenze di auto-regolazione dell'attività cognitiva. Più in generale il termine può essere definito come *consapevolezza dell'intelligenza e della capacità di controllo degli individui* (Flavell, 1987; Cannon-Bowers & Salas 2001, Cuevas *et al.*, 2004). Quest'ultima è un aspetto rilevante in quanto permette allo studente di convertire le personali abilità mentali in competenze di apprendimento, inteso in termini di processo proattivo ed autonomo, piuttosto che come risposta alle sollecitazioni esterne. In particolare, le competenze metacognitive rientrano tra le competenze trasversali che gli studenti dovrebbero sviluppare al fine di raggiungere il successo negli studi.

Nel corso degli anni, numerosi studi hanno arricchito ed ampliato il costrutto “metacognizione” indagando alcune competenze specifiche, definite “*metacognitive skills*” e analizzando gli atteggiamenti cognitivi che favoriscono il processo di riflessione critica e di autoconsapevolezza degli studenti durante il percorso formativo (Albanese *et al.*, 2010; Coskun, 2018).

A livello nazionale a partire dagli anni ‘80 l’interesse per la metacognizione si è articolato includendo nelle proprie premesse teoriche i concetti di motivazione e di auto-regolazione che dovrebbero permettere lo sviluppo di strategie efficaci per aiutare gli studenti a comprendere ed elaborare informazioni (nello specifico: sottolineare i dati principali, prendere appunti durante o dopo la lettura). Si è assistito pertanto ad un cambio di prospettiva in cui si focalizza l’attenzione sul soggetto che fa esperienza e sulla conseguente acquisizione da parte degli studenti di strategie di apprendimento utili per il proprio percorso formativo (Costabile *et al.*, 2013).

La ricerca che si presenta in questo lavoro prevede una ricognizione nazionale ed internazionale sugli strumenti in grado di favorire lo sviluppo delle competenze metacognitive nell’istruzione terziaria, da cui emerge la necessità, nel contesto italiano, di introdurre strumenti validi e attendibili in grado di rilevare le diverse componenti che consentono il raggiungimento delle competenze metacognitive da parte degli studenti universitari.

2. Metacognizione come competenza trasversale nell’istruzione terziaria

La metacognizione è una competenza trasversale fondamentale per regolare i processi cognitivi e per stimolare l’acquisizione della consapevolezza del sé da parte degli studenti; per tale ragione negli ultimi anni è stata al centro di numerosi studi in campo educativo (Albanese *et al.*, 2010; Meneghetti *et al.*, 2016).

Il termine “metacognizione” è spesso utilizzato insieme a quello di “auto-regolazione” (Dinsmore, Alexander & Loughlin, 2008) ed è presente in argomentazioni che ne evidenziano la stretta connessione con il concetto di “imparare ad imparare” proposto da Gowin e Novak (1989). Questi ultimi ritengono che per gli studenti è importante acquisire delle competenze che permettano di autoregolare lo studio e di integrare in modo significativo le nuove conoscenze con quelle precedenti. In una prospettiva più ampia, le competenze metacognitive possono essere distinte in gruppi di componenti collegati tra loro. Il primo gruppo riguarda le riflessioni e gli stati di consapevolezza dello studente sul proprio metodo di studio. Il secondo gruppo coinvolge le componenti di controllo attraverso le quali lo studente regola lo studio. Queste ultime sono eterogenee e comprendono aspetti differenti, come le strategie volte a migliorare l’apprendimento e la capacità di codifica delle informazioni, riferendosi quindi alla capacità del soggetto di controllare e monitorare consapevolmente il proprio processo di apprendimento (Baeten *et al.*, 2013).

Le ricerche condotte in ambito educativo sul tema della metacognizione evidenziano alcune correlazioni positive tra metacognizione e obiettivi di apprendimento (Sungur & Senler, 2009) e tra metacognizione e rendimento scolastico (Zabrucky, Agler & Moore, 2009). È stato osservato infatti che le abilità metacognitive favoriscono negli studenti la capacità di fissare e raggiungere gli obiettivi di apprendimento, applicando delle strategie efficaci per organizzare lo studio in modo autonomo. Secondo questa prospettiva, le abilità metacognitive e la capacità di affrontare in maniera flessibile situazioni complesse e impreviste sono considerate strategie per contribuire a garantire il successo formativo in quanto permettono agli studenti di selezionare in modo adeguato al contesto le strategie di studio e di farne un uso consapevole (Moretti & Giuliani, 2016).

3. Ricognizione degli strumenti per rilevare le competenze metacognitive

Nel contesto internazionale e nazionale sono stati predisposti, in ambito educativo, diversi strumenti con il fine di rilevare le competenze metacognitive degli studenti. Lo sviluppo e la validazione dei diversi strumenti di rilevazione dati relativi alla metacognizione mostrano quanto per la ricerca educativa sia sempre più al centro la consapevolezza dell'apprendimento degli studenti. Tra gli strumenti validati che analizzano la metacognizione nei contesti educativi vengono qui proposti alcuni strumenti multidimensionali che in modo più specifico sono stati utilizzati nelle indagini sullo sviluppo della competenza metacognitiva degli studenti nella formazione terziaria.

Pintrich e de Groot nel 1990 hanno elaborato il *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ), uno strumento di autovalutazione finalizzato a individuare gli orientamenti motivazionali degli studenti e l'utilizzo di diverse strategie di apprendimento in ambito universitario. L'MSLQ, già adattato e validato nella lingua italiana (Moretti, Giuliani & Morini, 2018), mira a rilevare informazioni su aspetti che contribuiscono a definire il profilo dello "studente consapevole". Lo strumento è interessante in quanto nel fattore "riflessività" rileva dati riguardo alla capacità dello studente di riflettere su sé stesso e di porsi interrogativi durante il processo di apprendimento. Gli item esplicativi di tale fattore sono: "Quando leggo mi pongo delle domande per aiutarmi a definire il focus della lettura" (item 19); "Spesso mi pongo delle domande su ciò che leggo per capire se l'argomento è convincente" (item 20); "Cerco di modificare il modo in cui studio per adattarlo allo stile didattico del docente" (item 33). La conoscenza del fattore "riflessività" può dunque contribuire a riorientare i comportamenti cognitivi e metacognitivi degli studenti durante il proprio percorso formativo.

Un ulteriore strumento utilizzato nell'istruzione terziaria è il *Learning and Study Strategies Inventory* (LASSI). Quest'ultimo è stato ideato da Weinstein, Schulte e Palmer (1987), ed è stato integrato e validato da diversi autori (Oli-

várez & Tallent-Runnels, 1994; Braten & Olaussen, 1998) per rilevare la consapevolezza metacognitiva e l'utilizzo da parte degli studenti delle strategie di apprendimento. Il LASSI che è stato tradotto nella lingua italiana (Moliterni *et al.*, 2011) presenta in particolare una sottoscala (la prima) volta ad indagare la capacità di "controllo" dello studente che consiste nella possibilità di scegliere le strategie metacognitive più adeguate, di utilizzarle in modo flessibile e di riflettere criticamente sulla scelta effettuata. Dagli esiti delle ricerche che si sono avvalse del LASSI (Moliterni *et al.*, 2011; Taheri *et al.*, 2017) emerge una correlazione significativa tra la metacognizione e l'autoregolazione ritenute entrambe competenze trasversali fondamentali. Si è riscontrato infatti che gli studenti con maggiore capacità di selezionare le informazioni sono anche quelli maggiormente in grado di individuare le strategie di studio più adeguate (ad esempio: la gestione autonoma del tempo e la capacità di stabilire collegamenti).

A differenza del MSLQ e del LASSI, l'*Independent Learning Inventory* (AILI Meijer *et al.*, 2003) prende in esame un ulteriore aspetto della metacognizione: la reattività. Dalle analisi scientifiche effettuate emerge che gli studenti riescono ad avvalersi delle proprie competenze metacognitive solo quando i docenti hanno operato con il fine di promuovere la loro autonomia. Lo strumento è utile in quanto indaga la capacità degli studenti di individuare il sé cognitivo che permette di sviluppare funzioni importanti della memoria e dell'attenzione. Si presuppone che ogni soggetto invece di avvalersi di una unica strategia di apprendimento, tende a mobilitare una molteplicità di capacità sia cognitive, sia affettive (Meijer *et al.*, 2013). Lo strumento, inoltre, restituisce un feedback su alcuni aspetti determinanti quali la regolazione della prestazione degli studenti e aiuta a comprendere come queste possano essere attivate.

4. Il MAI e il processo di traduzione e di adattamento al contesto italiano

Un valido strumento individuato in grado di rilevare le differenti componenti della metacognizione è il *Metacognitive Awareness Inventory* (MAI di Schraw & Dennison, 1994). Il MAI è stato scelto sia per il suo agevole utilizzo nel contesto universitario, anche tramite piattaforme online, sia perché offre la possibilità di riflettere in modo unitario sulla metacognizione e di focalizzare l'attenzione sulle sue componenti specifiche. Lo strumento è stato analizzato in ambito internazionale per le sue proprietà psicometriche (Akin, Abaci e Çetin, 2007; Teo & Lee, 2012; Lima Filho & Bruni, 2015) e consente di utilizzare gli esiti delle rilevazioni riferiti ai differenti fattori osservati per rispondere in modo flessibile alle esigenze manifestate dagli studenti.

Il MAI è stato sviluppato specificamente per indagare due componenti teoriche (o dimensioni) della metacognizione: la conoscenza della cognizione (17 item) e la regolazione della cognizione (35 item). Utilizzando la teoria consolidata di Brown (1987), gli autori Flavell (1979), Schraw e Dennison (1994)

hanno costruito il MAI predisponendo item utili per rilevare la conoscenza dichiarativa, procedurale e condizionale con riferimento alla prima dimensione indagata, e riguardo alla seconda dimensione hanno formulato item che riguardano la pianificazione, la gestione delle informazioni, il monitoraggio e le strategie di valutazione. Il MAI si configura dunque come uno strumento interessante, tradotto e validato in lingue inglese e può consentire agli studenti di riflettere sulla propria capacità di pensiero per poi attivare le possibili soluzioni che permettano loro di innalzare la qualità dell'apprendimento, nonché di sviluppare le competenze trasversali.

La traduzione del MAI dall'inglese all'italiano è stata effettuata a partire dalla versione estesa del *Metacognitive Awareness Inventory* di Schraw & Dennison del 1994. Tale versione comprende due dimensioni: la conoscenza della cognizione e la regolazione della cognizione. Ogni dimensione comprende diversi fattori. In particolare, la prima dimensione rileva la conoscenza dichiarativa, la conoscenza procedurale e la conoscenza condizionale. La conoscenza dichiarativa implica la consapevolezza da parte degli studenti delle proprie abilità e mette alla luce i punti di forza e di debolezza degli studenti durante lo studio (ad esempio: *“sono un buon giudice della mia capacità di apprendimento”*). La conoscenza procedurale, invece, riguarda la conoscenza delle varie strategie di apprendimento e di altre procedure che gli studenti possono utilizzare nell'organizzazione dei loro studi (ad esempio: *“sono consapevole di quali strategie utilizzo quando studio”*). Infine, con la conoscenza condizionale, intesa come conoscenza di specifiche situazioni di apprendimento, si analizza la procedura più efficace per apprendere (ad esempio: *“uso diverse strategie di apprendimento a seconda della situazione”*).

La seconda dimensione del questionario si concentra sulla regolazione della cognizione indagando se gli studenti raggiungono la padronanza delle competenze attivando specifiche strategie di apprendimento quali la pianificazione, il monitoraggio, la gestione delle informazioni e la valutazione del proprio apprendimento (ad esempio: *“mi pongo delle domande sul materiale di studio prima di iniziare”*). L'individuazione di differenti strategie di apprendimento permette agli studenti di migliorare l'efficacia sia nel proprio metodo di studio, sia nella gestione delle informazioni essenziali (ad esempio: *“cerco di riformulare le informazioni con parole mie”*). Un ulteriore elemento che emerge negli item del questionario è il monitoraggio che si riferisce alla valutazione della propria comprensione, prestazione o utilizzo della strategia che può essere “verificato” attraverso il debug (ad esempio: *“mi ritrovo a fare regolarmente pause per verificare la mia comprensione”*). Il processo di *debugging*, infatti, implica la capacità di valutare l'efficacia delle strategie personali utilizzate per correggere eventuali errori di comprensione e per migliorare le prestazioni (ad esempio: *“quando non capisco mi fermo e rileggo”*). Per “valutazione” s'intende l'analisi efficacia delle prestazioni dopo aver appreso (ad esempio, *“una volta conclusa una prova di verifica sono in grado di auto-valutarmi”*).

La procedura seguita per la traduzione del MAI, a partire dalla sua versione

originale, ha previsto diverse fasi operative. Si è partiti dal processo di traduzione dalla lingua originale inglese all'italiano per poi procedere con la ritraduzione degli item dello strumento; quest'ultimo è stato successivamente somministrato ad un gruppo di 206 studenti. Al fine di revisionare la comprensibilità degli item, inoltre, è stata organizzata la conduzione di due focus group con 14 studenti totali. Nella fase di traduzione del MAI dall'inglese all'italiano, oltre all'equivalenza concettuale con il testo originale, è stata verificata la chiarezza dei termini presenti. L'effettiva rispondenza della versione italiana all'originale inglese e la sua comprensibilità sono state discusse da parte di un gruppo di esperti. Il giudizio espresso da alcuni esperti del settore ha consentito di effettuare una prima revisione del questionario tradotto.

La versione italiana del MAI è stata successivamente ritradotta in inglese da esperti della materia con lo scopo di verificare eventuali discrepanze del contenuto attraverso il confronto dell'originale con la ritraduzione. Le versioni sono state confrontate e discusse, e si è quindi provveduto all'elaborazione della versione definitiva in lingua italiana.

5. Primi esiti della somministrazione del questionario e del focus group.

Il questionario MAI, nella versione tradotta, è stato somministrato a 206 studenti universitari che seguivano il percorso degli Obblighi Formativi Aggiuntivi, ovvero tutti gli studenti che nella prova di accesso per la verifica della preparazione iniziale prevista per l'iscrizione al CDL triennale non hanno dimostrato il raggiungimento delle competenze minime attese.

Successivamente alla somministrazione del MAI sono stati coinvolti 14 studenti, scelti tra quelli che durante gli incontri OFA hanno manifestato maggiore motivazione nello svolgimento delle attività proposte. Gli studenti sono stati divisi in due gruppi, che hanno partecipato alla realizzazione di due focus group, il cui obiettivo è stato quello di verificare la comprensibilità degli item del questionario sulla consapevolezza metacognitiva (MAI) utilizzato per la prima volta nel contesto italiano. La fase di pianificazione dei focus group ha previsto che questi ultimi fossero condotti a distanza in modalità sincrona, mediante l'utilizzo della piattaforma Microsoft Teams, con la presenza del ricercatore, che ha svolto il ruolo di moderatore. La durata di ciascuno dei focus group è stata di 60 minuti circa e gli incontri, con il consenso dei partecipanti, sono stati registrati in modo da facilitare la raccolta e l'analisi dei dati. Si è stabilito inoltre che durante lo svolgimento del secondo focus group tenuto a distanza fosse presente anche un osservatore con microfono e videocamera spenta che aveva il compito di registrare tutti i comportamenti non verbali osservabili (ad esempio: lo studente alza spesso la mano sulla piattaforma Microsoft Teams, presta attenzione agli scambi tra pari, gesticola). Agli studenti è stato chiesto di mantenere due metri di distanza dallo schermo del computer in modo che l'osservatore e il moderatore potessero avere una visuale più ampia

dei soggetti. La particolare attenzione posta alla rilevazione dei comportamenti non verbali degli studenti ha lo scopo di valutare quanto i gesti o il tono di voce confermino o contraddicano la comunicazione verbale.

I focus group si sono svolti come “un’intervista di gruppo” guidata dal moderatore che proponeva degli “stimoli” guida ai partecipanti. Questi ultimi consistevano in cinque domande dirette sulle due dimensioni del questionario: la conoscenza della cognizione e la regolazione della cognizione (Corrao, 2005). Gli stimoli avevano sia l’obiettivo di indagare in che modo il MAI potesse aiutare gli studenti con Obblighi Formativi Aggiuntivi nell’organizzazione del proprio studio, sia di indicare quali competenze ritenevano più efficaci nel corso del processo di elaborazione delle informazioni (ad esempio: elaborare, organizzare, selezionare o riassumere). Si è voluto chiedere nello specifico ai partecipanti di riflettere sul modo in cui il MAI può contribuire a stimolare l’autoregolazione nello studio e più in generale su come possa supportare gli studenti a riflettere sui dispositivi educativi utilizzati nel percorso formativo. Alcuni studenti dichiarano di aver risposto alle domande del questionario in modo superficiale, mentre altri che hanno letto con attenzione gli item, ritengono che lo strumento possa essere utile per riflettere sul metodo di studio adottato sulle modalità seguite per la preparazione di un esame. L’essere ascoltati durante lo svolgimento del focus group è stato importante per gli studenti per condividere opinioni tra pari per far emergere i propri bisogni.

Per verificare che gli studenti abbiano compreso ciascun item, si è chiesta una riflessione sull’eventuale presenza di termini non chiari. In particolare, A. L., 23 anni, segnala il termine “*capacità intellettive*” presente sia nell’item 5, sia nell’item 29, come “*non del tutto comprensibile*” e per questo motivo si è prevista la opportunità di provvedere a chiarirne il significato agli studenti coinvolti nell’utilizzo del questionario. Nella fattispecie è stata presa in considerazione la segnalazione ed è stato deciso di integrare il MAI con alcune note esplicative del che chiariscano il significato del termine non compreso.

Dalle risposte ottenute dagli studenti nei focus group si evince che la riflessione condivisa sul MAI inteso come strumento per interrogarsi sulle strategie di apprendimento, sembra essere stata utile a favorire la motivazione ad apprendere. Tuttavia, dall’analisi delle conversazioni degli studenti sembrano emergere due differenti profili. Del primo fanno parte gli studenti che raccontano che il MAI sia uno strumento utile per riflettere su alcuni dispositivi di studio (come Cmap). T.P., 37 anni infatti sostiene che “*il questionario è uno strumento utile per comprendere e riflettere su quali strategie sono più appropriate per lo studio. Fondamentale è stata la consultazione del materiale caricato in piattaforma e i dispositivi come Google Scholar e C-map che ho conosciuto attraverso il Servizio di Tutorato*”. In generale si può affermare che gli studenti appartenenti a tale profilo concordano con quanto sostenuto da T.P. infatti mostrano consapevolezza nel conoscere le loro modalità di apprendimento, dichiarando di riuscire ad utilizzare meglio gli strumenti di cui hanno potuto fare esperienza. La mappa concettuale ad esempio, risulta essere efficace per organizzare

le proprie idee e per mettere in relazione i concetti fra loro. Per gli appartenenti a tale profilo non ci sono state difficoltà nel rispondere agli item del questionario in quanto hanno compreso le differenti dimensioni in cui si articola lo strumento. Il MAI è stato quindi apprezzato come dispositivo per favorire lo sviluppo della consapevolezza metacognitiva.

Nel secondo profilo rientra una piccola parte di studenti che si dimostra più disorientata e timorosa di deludere sé stessi e poco motivata sia nei confronti dello studio sia nella possibilità di ricercare dispositivi più adeguati nella organizzazione del proprio lavoro. G.A. (20 anni) afferma che “gli item erano molti e non sono ancora riuscita a capire quale metodo di studio sia più adeguato per il mio percorso”. Tali studenti hanno necessità di essere stimolati maggiormente. Per questi ultimi sono stati predisposti incontri individuali o di gruppo, per chiarire le incomprensioni e rileggere insieme ad un tutor-esperto gli item proposti mediante il questionario. Anche per gli studenti che rispondono alle caratteristiche del secondo profilo l'utilizzo del MAI può essere ritenuta una attività funzionale per orientare la riflessione sulle proprie debolezze e insicurezze, seppure, dall'esperienza qui riportata si evince come l'efficacia del questionario sia subordinata ad un ulteriore sostegno da parte dei tutor, che rendano esplicita agli studenti la funzione e l'utilizzo dello strumento.

L'analisi delle risposte date al questionario fa emergere come l'utilizzo del MAI permette agli studenti di entrambi i profili di riflettere in modo efficace sulla possibilità di autoregolarsi. Al riguardo uno studente afferma che “*il questionario ha permesso di avere un confronto diretto tra quello che hai fatto fino ad ora e quello che ancora devi fare. Mette in luce le carenze di ogni persona e permette di organizzare lo studio in modo diverso. Aggiunge inoltre “in particolare per me che appartengo alla fascia bassa degli studenti OFA mi ha aiutata molto ad esempio a gestire il tempo”* (M.R. 20 anni). Nella fase di chiusura del focus group gli studenti hanno manifestato sia la loro soddisfazione per aver avuto un confronto tra pari anche se a distanza, sia l'interesse ad avvalersi del MAI una volta validato. L'utilizzo del focus group si è dimostrato efficace per individuare i punti deboli e le criticità del MAI e per procedere alla sua ulteriore revisione.

6. Considerazioni conclusive

La ricognizione svolta nel contesto nazionale ed internazionale in merito agli strumenti in grado di rilevare la metacognizione nel contesto dell'istruzione terziaria, ha consentito di individuare alcuni dispositivi volti a promuovere una maggiore consapevolezza degli studenti riguardo ai propri processi di apprendimento. In particolare, è stato interessante analizzare i punti di forza e di debolezza di ogni strumento selezionato in modo da identificare quello più adeguato alle finalità della ricerca. Con l'obiettivo di introdurre nel contesto nazionale uno strumento valido e attendibile in grado di rilevare le diverse

componenti che contribuiscono a sviluppare le competenze metacognitive e la consapevolezza del sé ci si è focalizzati sulle caratteristiche del MAI. Lo strumento è stato analizzato in tutte le sue dimensioni mediante l'adozione di una rigorosa procedura di traduzione e di revisione attraverso quattro fasi operative: traduzione, revisione, retro-traduzione, somministrazione dello strumento e conduzione di focus group con gli studenti.

Tenendo conto di quanto emerso dai focus group condotti con gli studenti OFA il MAI è stato ritenuto appropriato per rilevare la consapevolezza metacognitiva seppur con l'apporto di alcuni accorgimenti. In primo luogo è emersa la necessità di rivedere alcune espressioni presenti nel questionario che sono risultate di difficile comprensione; in secondo luogo è necessario predisporre incontri mirati individuali o di gruppo relativi alla comprensione degli item per seguire maggiormente gli studenti che hanno riscontrato maggiori difficoltà.

Una ulteriore prospettiva di ricerca è quella di validare lo strumento tradotto e adattato al contesto italiano mediante l'analisi fattoriale di tipo esplorativo e confermativo. Tale obiettivo sarà perseguito mediante l'utilizzo dello strumento nell'ambito dei percorsi OFA sviluppati presso l'Università degli Studi Roma Tre, Dipartimento di Scienze della Formazione.

Nel complesso si può affermare che i risultati evidenziano una potenziale utilità del MAI nei contesti universitari in particolare per promuovere delle componenti metacognitive degli studenti.

Riferimenti Bibliografici

- ALBANESE, O., BUSINARO, N., CACCIAMANI, S., DE MARCO, B., FARINA, E., FERRINI, T., & VANIN, L. (2010). Riflessione metacognitiva in ambienti online e autoregolazione nell'attività di studio nei corsi universitari. *Italian Journal of Educational Technology*, 18(1), 50.
- AKIN, A., ABACI, R., & CETIN, B. (2007). The validity and reliability of the Turkish version of the metacognitive awareness inventory. *Kuram ve uygulamada eğitim bilimleri*, 7(2), 671.
- ARNOLD, K.E., KARCHER, B., WRIGHT, C.V., & MCKAY, J. (2017). Student empowerment, awareness, and self-regulation through a quantified-self student tool. In *Proceedings of the Seventh International Learning Analytics & Knowledge Conference* (pp. 526-527).
- BAETEN, M., DOCHY, F., & STRUYVEN, K. (2013). The effect of different learning environments on students' motivation for learning and their achievement. *Journal of Educational Psychology*, 83 (Pt 3), 484-501.
- BRATEN, I., & OLAUSSEN, B.S. (1998). The relationship between motivational beliefs and learning strategy use among Norwegian college students. *Contemporary Educational Psychology*, 23(2), 182-194.
- BROWN, A. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F. Reiner & R. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 65-116). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- CANNON-BOWERS, J.A., & SALAS, E. (2001). Reflections on shared cognition. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 22(2), 195-202.
- CORRAO, S. (2005). *Il focus group*. Milano: FrancoAngeli.
- COSKUN, Y. (2018). A Study on Metacognitive Thinking Skills of University Students. *Journal of Education and Training Studies*, 6(3), 38-46.
- COSTABILE, A., CORNOLDI, C., DE BENI, R., MANFREDI, P., & FIGLIUZZI, S. (2013). Metacognitive Components of Students' Difficulties in the First Year of University. *International Journal of Higher Education*, 2(4), 165-171.
- CUEVAS, H.M., FIORE, S.M., BOWERS, C.A., & SALAS, E. (2004). Using guided learner-generated instructional strategies to transform learning into a constructive cognitive and metacognitive activity. In *Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society Annual Meeting* (Vol. 48, No. 7, pp. 1049-1053). Sage CA: Los Angeles, CA: SAGE Publications.
- DINSMORE, D.L., ALEXANDER, P.A., & LOUGHLIN, S.M. (2008). Focusing the conceptual lens on metacognition, self-regulation, and self-regulated learning. *Educational psychology review*, 20(4), 391-409.
- FLAVELL, J.H. (1976), "Metacognitive aspects of problem solving", in L.B. RESNIK (a cura di), *The nature of intelligence*, Erlbaum, Hillsdale, NJ.

- FLAVELL, J.H. (1987). *Speculations about the nature and development of metacognition*. In F.E. Weinert & R.H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, Motivation and Understanding* (pp. 21-29). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- GOWIN, J.N.D., & NOVAK, J.D. (1989). *Imparando a imparare*. Torino: SEI.
- LIMA FILHO, R.N., & BRUNI, A.L. (2015). Metacognitive awareness inventory: Translation and validation from a confirmatory analysis. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 35(4), 1275-1293.
- MEIJER, J., ELSHOUT-MOHR, M., VAN DAALEN-KAPTEIJNS, M., & MEEUS, W. (2003). Measuring metacognitive knowledge, skills and attitude by self-report. Paper presented at the EARLI conference, University of Padova. *Abstract* (p.273).
- MEIJER, J., SLEEGERS, P., ELSHOUT-MOHR, M., DAALEN-KAPTEIJNS, M.V., MEEUS, W., & TEMPELAAR, D. (2013). The development of a questionnaire on metacognition for students in higher education. *Educational Research*, 55(1), 31-52.
- MENEGHETTI, C., ZAMPERLIN, C., FABRIS, M., RIZZATO, R., PALAMA, D., & DE BENI, R. (2016). Studenti universitari in difficoltà: esperienza di un percorso per la promozione delle abilità di studio. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 20(3), 477-484.
- MOLITERNI, P., DE STASIO, S., & CARBONI, M. (2011). *Studiare all'Università. Strategie di apprendimento e contesti formativi: Strategie di apprendimento e contesti formativi*. Roma: FrancoAngeli.
- MORETTI, G., & GIULIANI, A. (2016). The function of the instructional tools on Students' Distributed Leadership development: an exploratory research in Italian academic context. *EDULEARN16 Proceedings*, 6187-6195.
- MORETTI, G., GIULIANI, A., & MORINI, A. (2018). Accrescere la consapevolezza degli studenti come soggetti in formazione: utilizzo e validazione del Motivated Strategies for Learning Questionnaire in Italia. *Italian Journal of Educational Research*, (21), 115-132.
- OLIVÁREZ JR, A., & TALLENT-RUNNELS, M.K. (1994). Psychometric properties of the learning and study strategies inventory-high school version. *The Journal of Experimental Education*, 62(3), 243-257.
- PINTRICH, P.R., & DE GROOT, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*, 82(1), 33.
- SCHRAW, G., & DENNISON, R.S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary educational psychology*, 19(4), 460-475.
- SUNGUR, S., & SENLER, B. (2009). An analysis of Turkish high school students' metacognition and motivation. *Educational Research and Evaluation*, 15(1), 45-62.
- TAHERI, M., & LOUYEH & HOSSEINI, N. (2017). Learning and Study Strategies Inventory (LASSI) and its relationship with university students academic achievement. *Semantic Scholar*.

- TEO, T., & LEE, C. (2012). Assessing the factorial validity of the Metacognitive Awareness Inventory (MAI) in an Asian Country: A confirmatory factor analysis. *International Journal of Educational and Psychological Assessment*, 92-103.
- WEINSTEIN, C.E., PALMER, D., & SCHULTE, A.C. (1987). Learning and study strategies inventory (LASSI). *Clearwater, FL: H & H Publishing*.
- YOUNG, A., & FRY, J.D. (2008). Metacognitive awareness and academic achievement in college students. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 8(2), 1-10.
- ZABRUCKY, K.M., AGLER, L.M.L., & MOORE, D. (2009). Metacognition in Taiwan: Students' calibration of comprehension and performance. *International Journal of Psychology*, 44(4), 305-312.

L'ambiente nello sviluppo dei bambini e delle bambine da 0 a 6 anni: un intervento di Ricerca-Azione fondato sui principi cardine della pedagogia di Maria Montessori

The environment in the development of children aged 0 to 6: an action-research based on the core principles of Maria Montessori pedagogy

Giorgia Macchiusi

ABSTRACT: This paper examines the attention paid by the pedagogist Maria Montessori to the needs of children and the environment in which they grow up; the convergences visible in the studies carried out in recent years in the neuroscientific field and in national and international documents on childhood; the spread of Montessori educational and school services around the world; and the educational role of adults close to children.

The operational objective of the research aims at carrying out an action-research project which, following the pedagogy of Maria Montessori is able to involve teachers, educators, children and families. The Action-Research aims to promote educational responsibility and educational-pedagogical coordination between the most important educational agencies, thus promoting social inclusion.

KEYWORDS: Montessori, environment, science, childhood, Action-Research.

ABSTRACT: (in italiano) Il presente contributo esamina l'attenzione posta dalla pedagogista Maria Montessori ai bisogni dei bambini e delle bambine e all'ambiente in cui crescono; le convergenze visibili negli studi effettuati negli ultimi anni nel settore neuroscientifico e nei documenti nazionali ed internazionali sull'infanzia; la diffusione dei servizi educativi e scolastici Montessori nel mondo; ed il ruolo educativo degli adulti che si occupano dei bambini e delle bambine.

L'obiettivo operativo della ricerca mira a realizzare un progetto di Ricerca-Azione che, seguendo la pedagogia Montessori, sia in grado di coinvolgere il personale educativo scolastico e le famiglie, al fine di promuovere la responsabilità educativa ed il coordinamento educativo-pedagogico tra le più importanti agenzie educative, favorendo così l'inclusione sociale.

PAROLE CHIAVE: Montessori, ambiente, scienza, infanzia, Ricerca-Azione.

1. Introduzione

I primi anni di vita sono molto importanti per lo sviluppo fisico e psichico di una persona (Commissione nazionale per il Sistema integrato di educazione e di istruzione, n.d., p.17).

Nel presente contributo verranno esaminati alcuni dei bisogni tipici dell'infanzia, prendendo in considerazione, come cornice teorica, la pedagogia promossa da Maria Montessori, poiché quest'ultima ha studiato e osservato le fasi ed i bisogni comuni a tutti i bambini e le bambine del mondo. A testimoniare quel che è stato appena riportato è l'apertura della prima «Casa dei Bambini» nel quartiere S. Lorenzo a Roma, ossia della prima scuola dell'infanzia Montessori inaugurata nel 1907 (Montessori, 1999c, pp. 20-40). Per i benefici che hanno ottenuto i bambini e le bambine che la frequentavano sul piano degli apprendimenti, fisico e sociale, quel luogo è divenuto presto quella che è stata definita da Montessori una «Mecca dell'educazione» (p. 40), che molte persone illustri sono andate a visitare (pp. 40-41). Di lì a poco si sono diffuse scuole Montessori, non senza difficoltà, in tutto il mondo, una situazione ancora evidente (Maurizio, 2020; Montessori, 1999c, p. 42).

Montessori ha compreso l'importanza dei primi anni di vita per il futuro degli individui e l'influenza dell'ambiente per lo sviluppo psico-fisico degli stessi.

Per la pedagogista, la persona che non vive in un ambiente adeguato non ha la possibilità di sviluppare tutte le sue capacità. L'adulto dovrebbe predisporre un'ambiente nei servizi educativi, scolastici e in casa, che sia adatto alle capacità fisiche e psichiche dei bambini e delle bambine. In tale ambiente, questi ultimi avrebbero la possibilità di agire in maniera autonoma perché accolti in uno spazio educativo rispondente ai propri bisogni (Montessori, 2000, pp. 81-83).

Nei primi sei anni di vita i bambini e le bambine manifestano, tra i tanti, il bisogno di muoversi e di utilizzare le mani, definite da Montessori «strumento dell'intelligenza umana» (Montessori, 1999b, p. 27). L'interazione attiva tra i bambini, le bambine e l'ambiente gli permette di divenire sempre più consapevoli di sé stessi e del luogo che abitano (p. 27). A tal proposito, all'interno dei servizi educativi e scolastici Montessori «l'educazione dei movimenti» (Montessori, 1999c, p. 88) appare inseparabile dall' «educazione della personalità infantile» (p. 88).

Nei servizi Montessori, oltre all'arredamento a misura di bambino e di bambina vi sono: materiali che permettono di conseguire ed affinare delle competenze nelle attività che caratterizzano la vita quotidiana per la «vita pratica» (p. 68); materiali che sostengono «l'educazione dei sensi, e altri per l'apprendimento dell'alfabeto, dei numeri e della scrittura, lettura e aritmetica» (p. 68), definiti «materiali di sviluppo» (pp. 68-69).

Tra gli «esercizi di vita pratica» possono esservi anche le attività di cura del

giardino (p. 91). A riguardo, la pedagoga ritiene molto importante per i servizi educativi e scolastici considerare la necessità dei bambini e delle bambine di «vivere naturalmente, e non soltanto di conoscere la natura» (p. 73). I bambini e le bambine hanno bisogno non solo di apprendere alcune nozioni sulla natura, ma dovrebbero anche avere la possibilità di agire direttamente con, per e sul «materiale» (p. 77) dell'ambiente naturale. Maria Montessori scrive infatti: «l'architettura dei giardini nostri procede di pari passo coll'architettura delle Case dei Bambini» (p. 83).

Uno degli obiettivi di Montessori è quello di conoscere e far conoscere agli adulti «i bisogni intimi e occulti della prima infanzia» (pp. 67-68) per potervi rispondere in maniera adeguata, ponendo particolare attenzione all'ambiente frequentato dai bambini e dalle bambine (Montessori, 1999c, pp. 67-68; Montessori, 2000, pp. 7-10).

Come la pedagoga stessa ha sorpassato la tipica distinzione tra chi effettua una ricerca e chi agisce sul campo, venendo inserita tra gli intellettuali precursori del «riannodo tra teoria e prassi nell'ambito dell'Educazione e della Formazione» (Frabboni, 2013, p. 22), così il presente lavoro ha inteso perseguire un percorso di Ricerca-Azione (R-A) orientato ad informare e/o formare gli adulti più vicini ai bambini e alle bambine del ruolo educativo che ricoprono e dei bisogni dell'infanzia, ponendo particolare attenzione al tema dell'ambiente.

2. Quadro teorico

2.1 *Le convergenze scientifiche*

L'influenza dell'ambiente per lo sviluppo degli individui è anche uno dei temi portanti delle neuroscienze. L'ambiente è infatti fonte di sollecitazioni sensoriali essenziali per lo sviluppo cerebrale (Peru, 2011, p. 42). Gli studiosi delle neuroscienze affermano inoltre che è complicato imparare qualcosa senza effettuare movimenti, le persone sono però naturalmente motivate ad esplorare e a conoscere l'ambiente che le circonda (Fogassi, 2019, p. 209).

Il movimento appare quindi essere molto importante anche nel campo delle neuroscienze, «azione e percezione si influenzano reciprocamente, in pratica sono un tutt'uno» scrive il dottor Fogassi (p. 248). L'ambiente contribuisce dunque allo sviluppo di una persona e della propria mente. A tal proposito, i bambini e le bambine dovrebbero avere la possibilità di frequentare degli ambienti educativi con materiali da poter scegliere di manipolare (pp. 249-276).

Considerata l'importanza dell'ambiente nell'infanzia secondo la pedagogia Montessori e le recenti ricerche neuroscientifiche, si intende riportare di seguito alcune indicazioni presenti nelle Linee pedagogiche per l'educazione dei bambini e delle bambine di età compresa tra 0 e 6 anni pubblicate dal Ministero dell'Istruzione.

Le Linee pedagogiche indicano che gli ambienti *indoor* e *outdoor* dovrebbero essere preparati per rispondere alle necessità fisiche e psichiche dei bambini e delle bambine (Commissione nazionale per il Sistema integrato di educazione e di istruzione, n.d., pp. 19-23). «Spazio interno e spazio esterno dovrebbero dialogare, svilupparsi in continuità, dando ai bambini possibilità di libertà e autonomia di movimento» (p. 23).

Emergono dunque all'interno delle recenti ricerche neuroscientifiche e dei documenti pedagogici nazionali, delle affermazioni che sembrano convergere con alcuni dei principi della pedagogia promossa da Maria Montessori. Anche in questi casi, infatti, viene riportato che le persone hanno bisogno di ambienti in cui poter agire e conoscere per rispondere ai propri bisogni fisici e psichici.

2.2 *La diffusione dei servizi Montessori nel mondo*

Dopo aver esaminato brevemente l'importanza dell'ambiente secondo la pedagogia Montessori, le neuroscienze, e le Linee pedagogiche nazionali, è possibile riferire che nel mondo questo elemento educativo ricopre un ruolo importante.

Nell'anno 2020 la scrivente ha effettuato una rilevazione quantitativa dei servizi educativi e scolastici Montessori. Per condurre tale lavoro di ricerca, tra le varie fonti, sono stati consultati i principali enti che si occupano di diffondere la pedagogia Montessori in Italia e nel mondo. Tra questi ultimi si ricorda: l'Opera Nazionale Montessori (O.N.M.), l'*Association Montessori Internationale* (AMI) e l'*American Montessori Society* (AMS). Da tali rilevazioni è emerso che i servizi Montessori sono presenti nei seguenti cinque continenti: in Africa, in Asia, in America, in Europa e in Oceania.

L'eccezionalità della pedagogia Montessori che contribuisce a renderla ancora presente in tutto il mondo anche in un periodo di pandemia, è data dal fatto che nei servizi educativi e scolastici che seguono realmente la pedagogia Montessori: vi sono ambienti ampi, accoglienti, ordinati, preparati per le fasi di sviluppo dei bambini e delle bambine che li frequentano; vi è una strategia educativa fondata sulla fiducia e l'autonomia dei bambini e delle bambine; si sostengono delle corrette abitudini igieniche; viene posta l'attenzione sull'ambiente naturale come altro luogo in cui poter apprendere nell'arco dell'anno; viene posta l'attenzione sul cibo, sulla fase della coltivazione degli orti e del lavoro con gli animali; vi è una maggiore libertà rispetto ad altri servizi, ma è una libertà che prevede comunque delle regole per vivere bene con le altre persone che condividono gli stessi spazi; infine viene posta l'attenzione sul rispetto del mondo, praticando delle attività che tengano conto della sostenibilità ambientale (Association Montessori Internationale [AMI], 2020).

Secondo alcuni studi condotti negli ultimi anni, coloro che frequentano gli ambienti dei servizi Montessori incrementano diverse competenze negli ambiti: socio-emotivo, della creatività, dello sviluppo del pensiero critico e della collaborazione con altre persone; sul piano delle funzioni esecutive che

riguarda i processi cognitivi; una maggior propensione nello svolgere le attività scolastiche e che richiedono impegno; e migliori risultati in termini accademici (Lillard et al., 2017; Perrone, 2020).

2.3 Le agenzie educative nel 2020

La dottoressa Montessori afferma che nell'ambiente frequentato dai bambini e dalle bambine, anche le persone vicine ricoprono un ruolo educativo di rilievo (Montessori, 1999c, p. 69). Nelle Linee pedagogiche per l'educazione dei bambini e delle bambine di età compresa tra 0 e 6 anni, emerge che occorre tener conto dello sviluppo di questo periodo di vita considerando il ruolo che ricopre anche il contesto familiare (Commissione nazionale per il Sistema integrato di educazione e di istruzione, n.d., p.17).

Indipendentemente dalla situazione scaturita con la pandemia da Covid-19, le famiglie negli ultimi anni hanno subito delle trasformazioni dovute ad una varietà di cause che si sono riversate sulla definizione stessa di «famiglia».

A tal proposito, i genitori non dovrebbero essere lasciati soli. Il territorio ed i servizi socio-educativi dovrebbero incrementare la qualità e la quantità dei servizi proposti a sostegno di tutte le famiglie. Tali indicazioni emergono anche all'interno di alcune documentazioni nazionali e internazionali (European Commission, 2018, pp. 1-55; Gazzetta ufficiale, 2012, p. 120; Gazzetta ufficiale, 2019, p.11).

Gli adulti che si occupano dei bambini e delle bambine potrebbero ricevere dei sostegni anche attraverso iniziative formative. Tra le iniziative formative per gli adulti più diffuse sulla pedagogia Montessori si ritrovano corsi di formazione promossi dagli enti che più la rappresentano nel mondo, ma tante altre potrebbero essere realizzate anche in territori in cui non sono presenti servizi a loro convenzionati.

3. Introduzione al percorso di Ricerca-Azione intrapreso

Alla luce del quadro teorico fin qui delineato, l'ipotesi è che progettando e realizzando un intervento di R-A rivolto sia agli educatori, alle educatrici e agli insegnanti dei servizi educativi 0-6 anni, sia alle famiglie che li abitano, attraverso percorsi di informazione e aggiornamento sui temi relativi al pensiero e alla pedagogia Montessori, ponendo particolare attenzione al tema dell'ambiente per lo sviluppo di un individuo, si costituirebbero le condizioni per favorire e sostenere servizi educativi di qualità e dunque l'inclusione sociale dei bambini, delle bambine e delle loro famiglie.

Prendendo in considerazione la Raccomandazione del Consiglio dell'U.E. del 22 maggio 2019, con i rispettivi allegati, i servizi educativi di qualità considerano i seguenti criteri: l'adeguato sostegno alla crescita e all'apprendimento dei bambini e delle bambine con il coinvolgimento attivo di questi ultimi nei

processi educativi; il rilievo della «partecipazione dei genitori nella veste di partner di tali servizi» (Gazzetta ufficiale, 2019, p. 11); sono «servizi che incoraggiano la partecipazione, rafforzano l'inclusione sociale e accolgono la diversità» (p.11); ed infine si dichiara che «le condizioni lavorative e la formazione professionale del personale sono considerate componenti essenziali della qualità» (p. 12).

Al fine di avallare l'ipotesi di cui sopra, è stato avviato un percorso di R-A rivolto agli adulti più vicini ai bambini e alle bambine.

Tra le finalità e gli scopi a cui può essere orientata una R-A, secondo il docente Benvenuto (2015) vi è la seguente: «Analizzare, sviluppare, implementare, monitorare un intervento» (2015, p. 65). Tenendo conto di tale finalità, è stato avviato un percorso di R-A volto a comprendere se, in una realtà ove non fossero presenti servizi Montessori avrebbe potuto esserci l'interesse da parte degli adulti vicini ai bambini e alle bambine ad approfondire alcuni principi della pedagogia Montessori per poi sviluppare, implementare e monitorare un intervento.

Di seguito verranno delineate le principali fasi che hanno caratterizzato il percorso di R-A, che ha avuto i primi riscontri sul campo durante i primi mesi dell'anno 2021.

Dalle ricerche effettuate nel 2020 è emerso che nel territorio della regione Lazio, ove è sorta la prima Casa dei Bambini e dove la dottoressa Montessori ha contribuito alla costituzione di scuole per i bambini e le bambine che abitavano l'agro romano e le paludi pontine (Honegger Fresco, 2017, pp.76-79), nelle province di Latina e Frosinone non erano presenti servizi riconosciuti dall'O.N.M. Per quel che riguarda l'agro pontino e la provincia di Latina nel 2020, tra le attività dei servizi rivolti alla cittadinanza nel periodo di piena emergenza sanitaria da Covid-19, attraverso l'utilizzo della rete internet è stato individuato il lavoro molto attivo svolto dalla biblioteca comunale di Cisterna di Latina (LT) «A. Marsella» (Latina editoriale oggi, 2020, p. 42).

Al fine di far leva sulle risorse di cui tale territorio dispone, è stata avviata una collaborazione con quest'ultima per intraprendere un'iniziativa informativa-formativa sui principi cardine della pedagogia Montessori. Tale iniziativa è stata promossa come: progetto pedagogico-educativo «Le scoperte scientifiche di Maria Montessori e la formazione alla genitorialità nell'educazione dei bambini da 0 a 6 anni», il quale ha previsto quattro incontri nell'estate del 2021, presso la biblioteca «A. Marsella», rivolti a genitori, nonni/e, educatori, educatrici ed insegnanti dei servizi educativi 0-6 anni.

In ciascun incontro è avvenuta la presentazione di chi scrive e che ha tenuto gli incontri, riferendo anche del conseguimento presso l'O.N.M. del «Diploma di specializzazione Montessori per educatori della prima infanzia»; e dell'esperienza di un anno di Servizio Civile Nazionale svolta presso uno spazio Be.Bi. Montessori.

Nel primo incontro è stata esaminata la figura del bambino/a di età compresa tra 0 e 6 anni con i bisogni tipici di quest'età; nel secondo la figura dell'adulto educatore; nel terzo l'importanza dell'ambiente *indoor* e *outdoor* per

la crescita degli individui; e nel quarto è stato proiettato il docufilm «Il bambino è il maestro» di A. Mourot.

In ciascun incontro è stato riferito che il progetto pedagogico-educativo è inserito nel progetto «Scuola Mondo tra Ambiente Responsabilità e Territorio. L'alleanza che si-cura della persona» (S.M.A.R.T.), il quale ha ottenuto dei finanziamenti dal MUR, tramite il Fondo integrativo speciale per la ricerca (F.I.S.R.). Il progetto S.M.A.R.T. prevede la cooperazione tra università, terzo settore, enti locali e scuole e pone al centro il sostegno al «patto educativo scuola-famiglia-comunità» «in tutte le forme possibili»; e l'«educazione in, con, per la Natura».

Per quel che concerne la partecipazione agli incontri sono quasi sempre state presenti in media 5-6 persone tra cui: educatrici, insegnanti e madri, oltre alla presenza costante, tramite il canale zoom, della docente tutor Sandra Chistolini.

Gli incontri che si sono svolti sono stati occasione di confronto con la realtà. Nell'incontro che ha posto in evidenza il tema dell'ambiente è emersa la constatazione che molte scuole dispongono di spazi all'aperto che potrebbero essere utilizzati in maniera maggiore e migliore. Un genitore ha riferito questo: – «Avrei mandato molto volentieri mio figlio in una scuola all'aperto se solo ce ne fosse stata una nel territorio». Infine, tutte le presenti erano concordi nell'affermare che i bambini e le bambine dovrebbero avere più occasioni per frequentare gli ambienti naturali.

Per la raccolta dati, nel presente percorso di R-A sono stati adoperati i seguenti strumenti: la redazione di verbali da parte di chi scrive; la tecnica del brain storming durante la proposta di alcune domande e stimoli di riflessione, le cui risposte sono state in quei momenti riportate su una lavagna e successivamente trascritte sui singoli verbali; le discussioni di gruppo per favorire degli scambi tra gli adulti presenti; e l'intervista di tipo qualitativo, relativa alle domande aperte poste al termine di ciascun incontro.

Nel percorso di R-A è stato inoltre utilizzato un dispositivo che ha permesso la videoregistrazione degli incontri.

Riflessioni conclusive

La prima fase della R-A ha avuto degli effetti positivi rispetto a quanto presentato nel quadro teorico e nell'ipotesi. Le partecipanti rientravano infatti nelle categorie di persone più vicine ai bambini e alle bambine di età compresa tra 0 e 6 anni. Ogni persona durante gli incontri ha riflettuto sul ruolo ricoperto, sui bisogni dell'infanzia, sulle esperienze avute con i bambini e le bambine di cui si sono occupati, ed è stata condivisa la riflessione sull'importanza degli ambienti educativi outdoor che dovrebbero essere maggiormente valorizzati per rispondere ai bisogni dell'infanzia.

Inoltre, le riflessioni da parte delle partecipanti potranno avere degli effetti

positivi sui bambini e le bambine a loro vicino e favorire dunque la diffusione di servizi educativi e scolastici di qualità.

Il lavoro del progetto pedagogico-educativo «Le scoperte scientifiche di Maria Montessori e la formazione alla genitorialità nell'educazione dei bambini da 0 a 6 anni» verrà continuato attraverso la confluenza degli obiettivi della ricerca nel corso di perfezionamento sull'*outdoor education* «Muoversi con l'infanzia dal Fondo Pizzigoni allo spazio mondo tra creatività ed avventura», promosso con il progetto S.M.A.R.T., previsto per l'anno accademico 2021/2022 (Università degli Studi Roma Tre, 2021). All'interno del sito internet del «Fondo Pizzigoni» è possibile leggere che «L'idea portante della scuola all'aperto si coniuga con una scuola bella che pensasse ad una educazione completa del bambino, impegnata nella crescita psicofisica e spirituale dell'alunno per preparare alla vita; una scuola del minimo sforzo con il massimo profitto; una scuola d'igiene fisica, mentale e spirituale, necessaria perché la ricerca scientifica ci dimostra come l'educazione fisica influenzi i processi intellettuali e il coordinamento del pensiero» (Fondo Pizzigoni, n.d.).

Nel corso di perfezionamento proposto, gli adulti interessati e/o che si occupano dei bambini e delle bambine, potranno approfondire il tema dell'educazione all'aperto principalmente secondo il metodo sperimentale promosso dalla pedagogista Pizzigoni. Nella realizzazione del corso saranno però coinvolti anche docenti dell'area internazionale che esporranno le loro conoscenze in merito ai servizi educativi e scolastici Montessori che prevedono l'educazione dei bambini e delle bambine sia negli ambienti indoor e sia outdoor.

Riferimenti bibliografici

- AMERICAN MONTESSORI SOCIETY. (n.d.). *About AMS*.
<https://amshq.org/About-AMS>.
- ASSOCIATION MONTESSORI INTERNATIONALE. (2020, 14 agosto). *Returning to the Montessori Environment*. <https://montessori-ami.org/news/returning-montessori-environment>.
- BENVENUTO, G. (2015). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Carocci editore.
- CHISTOLINI, S. (Cur.). *L'Asilo nel Bosco. La scuola aperta alla comunicazione sul territorio tra arte e comunità*. Angeli.
- COMMISSIONE INFANZIA SISTEMA INTEGRATO ZERO-SEI (2020, 6 maggio). *ORIENTAMENTI PEDAGOGICI SUI LEAD: LEGAMI EDUCATIVI A DISTANZA. UN MODO DIVERSO PER FARE NIDO E SCUOLA DELL'INFANZIA*. MIUR.
- COMMISSIONE NAZIONALE PER IL SISTEMA INTEGRATO DI EDUCAZIONE E DI ISTRUZIONE. (n.d.). *Documento base LINEE PEDAGOGICHE PER IL SISTEMA INTEGRATO "ZEROSEI"*. MIUR.
- EUROPEAN COMMISSION (2018, 22 maggio). *Proposal for a Council Recommendation on High Quality Early Childhood Education and Care System*.
- FONDO PIZZIGONI. (n.d.). *Scuola all'aperto*. <https://www.fondopizzigoniscuolainfanzia.it/pedagogia/campi-ricerca-metodo-pizzigoni/scuola-aperto-out-door-education/>.
- FRABBONI, F. (2013). La fenomenologia della ricerca educativa. In Baldacci, M., Frabboni, F. *Manuale di metodologia della ricerca educativa*. (pp. 5-41). Utet.
- GAZZETTA UFFICIALE DELL'UNIONE EUROPEA. (2012, 26 ottobre). *Trattato sul funzionamento dell'unione europea* (versione consolidata).
- GAZZETTA UFFICIALE DELL'UNIONE EUROPEA. (2019, 22 maggio). *Raccomandazione del consiglio del 22 maggio 2019 relativa ai sistemi di educazione e cura di alta qualità della prima infanzia*.
- HONEGGER FRESCO, G. (2017). Un documento del 1928: le Scuole per i contadini dell'Agro Romano e delle Paludi Pontine. In Honegger Fresco G. (Cur.). *Montessori perché no? Una Pedagogia per la crescita*. Il leone verde, pp. 76-79.
- LATINA EDITORIALE OGGI. (2020). *Leggere in streaming è contagioso*, p. 42.
- LILLARD A.S., HEISE, M.J, RICHEY, E.M., TONG, X., HART, A. & BRAY, P.M. (2017). Montessori Preschool Elevates and Equalizes Child Outcomes: A Longitudinal Study. *Frontiers in Psychology*, 8. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2017.01783/full.2017.01783>.
- MAURIZIO, C. (2020). *Montessori nel mondo: quante sono e dove sono le scuole. La tecnica della scuola*. <https://www.tecnicadellascuola.it/montessori-nel-mondo-quante-sono-e-dove-sono-le-scuole>.

- MONTESSORI, M. (1999a). *Il segreto dell'infanzia*. Garzanti (ediz. originale in lingua francese 1936; prima ediz. in lingua inglese 1936; prima ediz. in lingua italiana 1938; prima ediz. Garzanti 1950).
- MONTESSORI, M. (1999b). *La mente del bambino*. Garzanti (ediz. originale in lingua inglese 1949).
- MONTESSORI, M. (1999c). *La scoperta del bambino*. Garzanti (ediz. originale in lingua inglese 1948; prima ediz. italiana Garzanti 1950).
- MONTESSORI, M. (2000). *Il bambino in famiglia*. Garzanti (ediz. originale in lingua tedesca 1923; prima ediz. in lingua italiana 1936; prima ediz. Garzanti 1956).
- OPERA NAZIONALE MONTESSORI. (n.d.). *Chi siamo. Opera Nazionale Montessori*. <https://www.operanazionalemontessori.it/chi-siamo/opera-nazionale-montessori>.
- PERRONE, E., LXIX. (2020). Montessori e soft skills: un incontro possibile. *Vita dell'infanzia/ Rivista mensile dell'Opera Nazionale Montessori*, 1/2, pp 34-43.
- PERU, A. (2011). Neuroscienze, Scienze Umane e Pedagogia: quale rapporto? *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*, 14(1), pp. 37-46.
- REGNI, R., FOGASSI L. (2019). *Montessori e le neuroscienze: cervello, mente, educazione*. Fefè.
- ROSSI, B. (2015). *Genitori competenti*. Pensa MultiMedia Editore.
- UNIVERSITÀ DEGLI STUDI ROMA TRE. (2021). *Corsi Post Lauream. Muoversi con l'infanzia dal Fondo Pizzigoni allo spazio mondo tra creatività ed avventura*. <https://www.uniroma3.it/corsi-post-lauream/2021-2022/muoversi-con-linfanzia-dal-fondo-pizzigoni-allo-spazio-mondo-tra-creativita-ed-avventura-1058/>.

SOCIOLOGIA E SERVIZIO SOCIALE

Un luogo comune: note sociologiche sulla biblioteca pubblica

A commonplace: sociological notes on the public library

Michela Donatelli

ABSTRACT: This paper aims to reflect on the action of the public library through sociologically oriented theoretical research. In particular, after a brief socio-historical contextualisation, the article will focus on the library's different constitutive dimensions: space and collections.

KEYWORDS: public library; space; collection; reading

ABSTRACT: Dopo un breve *excursus* socio-storico che contestualizza l'oggetto di indagine, il presente contributo intende riflettere, attraverso una ricerca teorica di sfondo sociologicamente orientata, sull'azione della biblioteca pubblica focalizzandosi su due tra le dimensioni costitutive che la connotano: lo spazio e le collezioni.

PAROLE CHIAVE: public library; space; collection; reading

1. Premessa

«La biblioteca è un organismo che cresce» (Ranganathan, 2010) recita la quinta legge della biblioteconomia. Introdotta come postulato, di cui non è possibile in questa sede svilupparne le implicazioni biblioteconomiche¹, consente nella cristallina affermazione di principio, di entrare *in media res*, letteralmente in quel mezzo della cosa che è la biblioteca: organismo quindi, termine che permette di aggirare l'asserzione e guardare l'oggetto attraverso uno sguardo teorico e parziale. La via etimologica è un buon viatico per tracciare le linee di un percorso in divenire: "organismo", derivato da "organo", cui origine greca racconta la natura strumentale, l'arnese con cui si lavora e opera. L'esercizio etimologico lascia affiorare un possibile senso, tra i molteplici, da prendere in carico attraverso cui la biblioteca, tra le diverse interpretazioni che potrebbe offrire, è passibile dall'essere pensata nella sua utilità di servizio pubblico: del resto, la parola organismo riconduce anche ai modelli esplicativi con cui pensare le organizzazioni (Cocozza, 2014) ambito entro cui è certamente possibile afferire l'universo bibliotecario.

¹ Per un'introduzione cfr. Bianchini, 2015.

La metafora, come ha insegnato Ricoeur, è *cosa viva*, e intendere la biblioteca come organismo reca con sé un'assunzione di valori precisi ma non definitivi, che la indicano come un sistema aperto, con il proprio ciclo vitale ed evolutivo. In questo contributo si tenterà di osservare alcune tra le possibili configurazioni dell'agire di tale organismo attraverso un'analisi sociologicamente orientata, nella consapevolezza che non ci si può sottrarre da uno sguardo situato e necessariamente selettivo. Per tale ragione è forse opportuno iniziare da ciò che è suscettibile di osservazione diretta come fenomeno, il tangibile livello degli artefatti – prendendo in prestito il lessico di Schein (2018) –, ciò che è direttamente esposto ai nostri sensi. Nello specifico ci si limiterà a privilegiare due dimensioni, tra le possibili direttamente percepibili, della biblioteca pubblica: lo spazio e le collezioni. Il loro portato teorico supera di gran lunga le riflessioni che saranno evocate in queste righe ma l'intento che si persegue, dopo un breve affondo storico che contestualizzi l'oggetto di indagine, è leggerle in connessione pagando il pegno all'eshaustività che esse richiederebbero.

2. Sulla “pubblicità” della biblioteca

Prima del dipanarsi del filo dell'argomentare, una premessa è doverosa e riguarda la natura dell'oggetto di analisi investito, nello specifico, dal concetto di “pubblicità”. “Biblioteca pubblica” richiede un dispiegamento di natura storica perché l'espressione, soprattutto a un pubblico italiano, può risultare non cristallina o addirittura fuorviante. L'opacità del sintagma è da ricondursi in primo luogo al rimando letterario di *public library* attinto dal mondo angloamericano, indicando precisamente un istituto che viene a costituirsi in Gran Bretagna e negli Stati Uniti nella seconda metà dell'Ottocento per rispondere a una domanda di adattamento e di alfabetizzazione del mondo proletario che vedeva il suo nascere agli albori della rivoluzione industriale. Sorge subito come servizio *per* la comunità e sostenuto *dalla* comunità: la *public library* così intesa non è tanto un “istituto della democrazia” quanto un'agenzia di educazione informale da affiancare al sistema classico di istruzione che trova il suo nucleo identitario nel duplice rapporto che indugia con la comunità locale, finanziario e gestionale, immettendo «la biblioteca nella categoria, propria della società moderna, dei “servizi pubblici”» (Traniello, 2005: 37). “Pubblico”, invece, nell'Europa continentale assume una fisionomia del tutto diversa: qui avrà una connotazione di “bene nazionale”, appartenente alla collettività. In Francia e in Italia, in particolar modo, la biblioteca pubblica nasce con un'impronta erudita segnata dalla devoluzione del patrimonio delle biblioteche ecclesiastiche e dall'apertura al pubblico di quelle di corte (Traniello, 2014), lontano dalle nuove esigenze di urbanizzazione dettate dalla rivoluzione industriale e dalla nascente *working class*.

Ma, nonostante le differenze qui richiamate, l'immagine della *public library*

rivela, per tutto il Novecento con effetti che si protraggono ancora oggi, una capacità performante di agire sul reale: la *public library* diviene quindi concetto biblioteconomico che prescinde dalle caratteristiche del paese di provenienza e dell'accezione di "pubblico" e accolto nella penisola italica come motore propulsivo di innovazione e come «un servizio nuovo da contrapporre al carattere puramente conservativo e sostanzialmente arretrato delle biblioteche italiane» (Traniello, 2005: 128). Il riverbero del modello sulle realtà locali è tuttora vivo in ambito professionale, anche nelle sue declinazioni sul sociale: pubblico, da tale punto di vista, si fa concetto dirimente, opaco perché sempre da attuarsi nella ricaduta sul reale nel momento in cui conferisce «applicazione e sostanza ad un assioma etico, quello di un identico diritto di tutti gli uomini a coltivarsi e a progredire intellettualmente» (Serrai, 1983: 3-4). Da questa prospettiva, ci si muove al livello amministrativo tra le biblioteche appartenenti dell'ente locale – vicine al territorio e contraddistinte da una bassa soglia di accesso – dove, al di là di ogni definizione giuridica o istituzionale, la "pubblicità" della biblioteca è identificabile dal suo essere generalista, contemporanea e gratuita (Crocetti, 1992).

3. L'azione della biblioteca pubblica

Il profilo storico qui evocato, lungi dall'essere esauriente, ha l'intento di tracciare una cornice entro cui individuare il posizionamento della biblioteca pubblica che agisce in tale orizzonte di senso, assolvendo a funzioni specifiche connesse alla produzione e riproduzione di significati e partecipando alla creazione, elaborazione e diffusione di valori e forme di tipo cognitivo, estetico ed etico. Da questa visuale è possibile pensare l'azione della biblioteca pubblica con la finalità di produrre forme culturali di vario tipo: espressive, innanzitutto, sistematizzando e preservando la conoscenza; strumentale perché ne permette l'accesso, facilitando il processo di apprendimento e la diffusione culturale; e infine normative, nel suo essere un'agenzia di socializzazione che richiede l'aderenza alle sue regole e a una certa disciplina del corpo legata in primo luogo al mondo della lettura.

Si inizia così a delineare un profilo in cui l'organizzazione chiamata in causa «non è un'isola» (Solimine, 2009: 458) innescando la possibilità di coglierla con piglio panoramico e mobile, che persiste in uno slittamento di senso tra la figura e il suo sfondo. La biblioteca, infatti, «può essere esaminata come un sistema in rapporto con un dato ambiente (per esempio, una comunità di studio e di ricerca), ma può anche essere vista come componente ambientale, se invece l'interesse dell'analisi sistemica si sposta altrove (sulla comunità stessa)» (Di Domenico, 2009: 18). Pensare la biblioteca vuole dire connetterla al contesto in cui opera tra fattori ad essa endogeni ed esogeni che impongono una prospettiva non autoreferenziale e in dialogo tra loro: i primi richiedono una sensibilità «sempre più attenta ai segnali che provengono dalla società» abbrac-

ciando una visione che guardi la biblioteca «come sistema sociale fatto dalle persone per le persone» (Faggiolani, Solimine, 2013: 18); i secondi guardano a una profondità complessiva che ponga l'accento sulle «relazioni interpretative che collegano gli utenti alle collezioni, attraverso concrete pratiche di letture storicamente determinate» (Vivarelli, 2015: 207).

Un oggetto complesso, quindi, dalla forte carica simbolica che è possibile leggere come «testo sincretico» attraverso una postura euristica che privilegi l'aspetto relazionale e di comprensione dei segni, sociali e documentari, che si palesano all'interno dello spazio dove «si rende visibile e percepibile l'identità della biblioteca, con la quale le persone concretamente interagiscono, qualunque sia la specifica vocazione» (Vivarelli, 2016: 13). Leggere la biblioteca come un testo implica esplicitare i debiti teorici pagati alla lezione ermeneutica, in particolar modo quella di impronta ricoueriana² dove il lavoro interpretativo è volto a «dispiegare, in qualche modo davanti al testo, il “mondo” che esso apre e scopre» (Ricoeur, 1998: 71) e che passa dagli spazi, fisici e letterari, quindi sociali.

3.1. *Lo spazio*

Un volume fortunato e importante definisce la biblioteca una «piazza del sapere» (Agnoli, 2009) per sottolinearne la dimensione partecipativa e sociale: non è solo un espediente di natura retorica ma un conscio uso delle parole per comunicare una significativa tensione etico-politica, volta a enfatizzare le possibili azioni inclusive della biblioteca le quali, secondo l'autrice, parlano anche il linguaggio proprio dell'architettura. Non è possibile entrare qui nel merito del testo e del dibattito che ha generato, ma ciò che in questa sede si intende rimarcare è l'uso consapevole della metafora spaziale che individua l'inclusività e la partecipazione nella congenialità della piazza, spazio di raccolta e socialità. Tratteggiare il profilo di una biblioteca in questi termini vuol dire modalizzare le interazioni sociali da ospitare fornendo spazi e rappresentazioni, interdizioni e permessi laddove «lo spazio viene riconosciuto e si fa riconoscere quando si fa luogo, quando assume fattezze di ciò che sottende il simbolico» (Gardini, 2010: 80).

La biblioteca è sicuramente dotata di un sostrato simbolico ben definito: basti pensare a tutte le rappresentazioni letterarie di cui è protagonista o alle diverse metafore connesse al mondo del libro e ai saperi che storicamente connotano il tentativo di leggere – e quindi cogliere e interpretare – il mondo (Blumenberg, 2009). Da questo punto di vista la biblioteca può essere un elemento simbolico di riconoscimento – o di stigma sociale – appartenente alla propria costellazione identitaria e in questa produzione di senso appare non peregrino sottolineare come lo spazio esterno sia sempre in comunicazione con quello interno del proprio rappresentare e percepire – e di conseguenza del re-

² Sull'apporto sociologico di Ricoeur cfr. Parziale, 2015.

lativo uso e non uso dello spazio e del servizio offerto –, intrinsecamente connesso con l'attraversare della propria corporeità.

Il servizio bibliotecario si costruisce anche spazialmente e in questo movimento performativo non solo sistematizza una certa ipotesi culturale (Solimine, 1998) conferendo allo spazio la possibilità di essere cartina al tornasole del cambiamento sociale e culturale nell'organizzazione della conoscenza, ma l'elemento non-umano, per dirla con Latour, costituisce la materialità del quotidiano organizzativo, attuando strategie simboliche in cui «lo spazio comanda ai corpi: esso prescrive e proscrive dei gesti, delle traiettorie e dei percorsi» (Lefebvre, 2000: 168; De Benedittis, 2013). Le corporeità hanno propri *habitus*, in senso bourdesiano, e nell'attraversare lo spazio della biblioteca instaurano con esso una relazione interpretativa, determinata dalle proprie traiettorie biografiche che metteranno in campo specifiche mappe socio-cognitive. Attraversare una biblioteca «tra l'intelligenza e la materia, tra l'idea e le cose» (Vitta, 2008: 3) vuol dire *abitare* un luogo che dispone di oggetti, pratiche, strumenti storicamente determinati e ideologicamente orientati. Basti pensare all'eurocentrismo della Classificazione Decimale Dewey, sistema di classificazione maggiormente in uso nelle biblioteche pubbliche o alla necessità avvertita in letteratura di abbracciare nuove forme architettoniche³ che abbattano la cosiddetta «ansia della soglia» per avvicinare l'utenza lontana dal mondo della lettura e delle pratiche culturali.

Lo spazio bibliotecario è quindi una forma densa di significato ed esprime tanto le forze sociali in campo – spesso inavvertite – quanto il ruolo che esso gioca all'interno del contesto in cui opera. Profondamente relazionale, *intercorporeo*, direbbe Merleau Ponty, lo spazio pone in essere una connessione strettissima con le relazioni sociali che in biblioteca veicolano significati legati in via privilegiata all'universo della conoscenza scritta, costruendo una grammatica fisica dell'artefatto che tanto può sovrastare – si pensi al vaso librario – quanto trasformarsi in linee ariose e fluide come molte delle biblioteche contemporanee⁴ testimoniano. In quest'ottica appare importante rimarcare come lo spazio configuri un agire non neutro – che di certo non opera in maniera isolata – e le sue caratteristiche («esclusività, esistenza di confini, fissazione, vicinanza e lontananza, mobilità) sono altrettanti modi di mettersi in relazione nello spazio che poi si «rapprendono» in configurazioni spaziali specifiche (lo stato, il nomadismo). Le caratteristiche di queste configurazioni sono però indissolubilmente legate alle connessioni sociali; il significato sociologico dello spazio è intrecciato a quello delle relazioni» (Mandich, 1998). La natura relazionale, nello specifico dello spazio bibliotecario, si innesca non solo tra gli at-

³ Agnoli (2009) identifica nella trasparenza, centralità, visibilità, accessibilità e qualità estetica le caratteristiche necessarie per una biblioteca che si proponga di essere «spazio di libertà urbana». Sulla classificazione, per un inquadramento generale, cfr. Bianchini, 2018.

⁴ Per limitarsi a un solo esempio si veda la Det Kongelige Bibliotek di Copenaghen. Il discorso potrebbe ampliarsi di molto fino a toccare le visualizzazioni degli ambienti del web semantico (cfr. Vivarelli, 2017).

tori presenti sulla scena di goffmaniana memoria, ma anche tra i testi e i contesti e i rivoli interpretativi che l'universo delle collezioni – un'altra *specie di spazio*, ma bibliografico, adottando la terminologia di Vivarelli (2016) –, pone in essere nella sua visibile accessibilità.

3.2. *Le collezioni*

Nei giochi definitivi, la biblioteca può essere definita anche come un *luogo comune*, nel duplice senso di cui il sintagma si fa voce. Sia luogo per la collettività – a cui fa eco il valore della conoscenza come bene comune (Hess, Ostrom, 2007) –, sia metonimicamente portatrice del luogo comune «ripetuto dal linguaggio collettivo, irrigidito, codificato» (Barthes, 1998: 209) che la connota di un immaginario riconoscibile (Peresson, 2020).

Come è noto i luoghi comuni, originariamente, sono un potente strumento della retorica antica, «punti dove sorge la possibilità di un argomento» (Barthes, 1998: 211), strumenti cognitivi dalla connotazione visiva attraverso cui la conoscenza si spazializza entro luoghi interpretativi, i *loci*⁵. La fisicità del luogo, invece, può ospitare le raccolte di una biblioteca pubblica che, oltre a definirne in qualche modo linguaggio e identità, sistematizzano una determinata visione della conoscenza che si stratifica nel tempo e nello spazio. In questo sedimentarsi, la collezione, dopo esser soggetta a una relazione interpretativa tra l'oggetto documentario e gli strumenti di mediazione, è organizzata e disposta per facilitarne la fruizione e la circolazione. Si ricorda che il catalogo di una biblioteca di ente locale ha vocazione generalista⁶, per la “pubblica lettura”, e in questo movimento di natura “tecnica” la biblioteca instaura un'organizzazione fisica e concettuale di un universo immaginario in stretto dialogo con lo «spirito del tempo» (Morin, 2002). Infatti, la biblioteca stessa è parte attiva dei «mondi dell'arte» (Becker, 2004) e, al pari del processo editoriale di *editing*, è coinvolta nel carattere processuale di produzione artistica, intesa come un'azione collettiva dove concorrono tutti coloro i quali legittimano un'opera come oggetto sociale. Da questo punto di vista, è possibile assimilare la collezione bibliotecaria a quella museale dove l'oggetto artistico rimanda all'identità individuale e collettiva (D'Amato, 2012).

Di conseguenza, la biblioteca pubblica, per la peculiarità del suo catalogo non specialistico, gioca un ruolo precipuo nel campo letterario, il quale mostra di avere delle proprie «regole dell'arte» che smentiscono un'immagine carismatica della cultura e che nella denuncia bourdesiana ha il solo intento di legittimare e preservare le disuguaglianze sociali. Inoltre un istituto culturale come quello chiamato in causa è luogo che fa da filtro in tale campo, almeno in un duplice senso: nella sua fisionomia bibliografica e nel suo essere “soglia” da attraversare, attività niente affatto scontata e generalizzabile. Per comprendere il

⁵ Cfr. anche Vivarelli, 2013.

⁶ Al contrario, ad esempio, di una biblioteca universitaria rivolta a un pubblico specifico.

fenomeno letterario dunque, in cui la biblioteca è attore in gioco, è necessario accedere a tutte le sfaccettature e le condizioni di legittimità che gravitano intorno ad esso, compresi i produttori, gli operatori culturali e tutti i soggetti con cui entra in contatto (Bourdieu, 2005).

Lo spazio sociale bibliotecario, ha struttura profondamente relazionale in cui il posizionamento di ogni singolo attore, per quanto inserito in un ambiente intrinsecamente informale, si distribuisce secondo il proprio relativo peso nel rapporto chiamato in causa. Così la visibilità delle collezioni (Rabot, 2019) non è semplicemente *data*, bensì *costruita* dalla pratica bibliotecaria; tale aspetto non è una questione meramente biblioteconomica: le scelte che vengono adottate sono dirimenti per la legittimazione letteraria e per le politiche culturali in generale perché non si limitano a coadiuvare la definizione dello spazio del visibile. Ma altresì intervengono, talvolta tacitamente, nei presupposti delle categorie implicite di giudizio con cui si valuta e classifica un'opera, contribuendo quindi a definire un sistema valoriale che oltrepassa di molto anche i confini del definito, a volte percepito innocuo, spazio della biblioteca pubblica.

4. Riflessioni conclusive

Derrida, nella vertigine del *mal d'archivio* individuava nell'*archéion* greco, nel quale venivano depositati i documenti che «ricordano la legge e richiamano alla legge» (2005: 12), una funzione topo-nomologica in cui l'interpretazione dei documenti depositati è garantita dalle specificità e dalle evoluzioni tecniche del luogo, che ospita quel «senso archiviabile» che «si lascia anche in anticipo co-determinare dalla struttura archiviante» (2005: 30)⁷. L'archiviabile e l'archiviante si compenetrano dunque, in spazi fisici e concettuali che nel presente contributo si è tentato di percorrere con particolare riferimento alla biblioteca pubblica.

Presupposto implicito è stato il riconoscimento che la costruzione della realtà passa anche dalle interpretazioni di tali spazi e dalla fruizione di esperienze artistiche e letterarie (Gammaitoni, 2005) per cui si ritiene importante comprendere le condizioni di possibilità di accesso, diffusione e visibilità dei saperi trasmessi. La biblioteca pubblica in questo, può offrire un'ulteriore occasione di riflessione, ponendo l'accento sulla sua dimensione relazionale tra attori, testi e contesti, divenendo un osservatorio interessante di come si acceda alle pratiche culturali, all'avvicinamento di un testo e alla socialità della lettura. Del resto è ricorrente definire la biblioteca pubblica, un «luogo terzo» (Oldenburg, 1989), una casa fuori dalla casa, caratteristica fortemente minacciata dalle misure restrittive di contenimento della pandemia da Sars-Covid 19. Ma

⁷ Cfr. anche Vivarelli, 2013: 19-52.

al di là della congiuntura storica⁸ e grazie anche agli apporti del digitale, è comunque possibile pensare tale istituto culturale sito «fra le persone» mentre le connette grazie «ai suoi elementi distintivi: lettura, accesso all'informazione, formazione continua, partecipazione culturale» (Faggiolani, 2020: 274). Le condizioni di possibilità affinché si possa così interpretare questa zona interstiziale del «fra», associabile non senza ragioni alla prossimità incardinata nell'esistente di un'«utopia quotidiana» (Cooper, 2016) aperta e transitabile, sono radicate anche nella messa a punto degli spazi fisici e letterari qui evocati, nei quali è possibile intravedere un intero sistema valoriale e simbolico – un'episteme foucaultiana – prodotto ed enunciato in un preciso «discorso» (Foucault, 1972) culturale tra pieghe dello spazio del visibile.

⁸ L'impatto della pandemia sulle biblioteche è argomento di grande complessità che esula gli obiettivi del contributo e su cui in ambiente biblioteconomico si discute molto. Per uno sguardo generale si veda almeno il numero monografico della rivista scientifica *Biblioteche oggi Trends*, 6(2), 2020.

Riferimenti bibliografici

- AGNOLI, A. (2009). *Le piazze del sapere*. Laterza.
- BARTHES, R. (1998). *Il luogo comune*. In Id. *Scritti*. Einaudi (pp. 208-224).
- BECKER, H.S. (2004). *I mondi dell'arte*. Il mulino.
- BIANCHINI, C. (2015). *I fondamenti della biblioteconomia*. Bibliografica.
- BIANCHINI, C. (2018). *Teoria e tecniche della catalogazione e delle classificazioni*. Bibliografica.
- BLUMENBERG, H. (2009). *La leggibilità del mondo*. Il mulino.
- BOURDIEU, P. (2005). *Le regole dell'arte*. Il Saggiatore.
- COCOZZA, A. (2014). *Organizzazioni*. FrancoAngeli.
- COOPER, D. (2016). *Utopie quotidiane*. ETS.
- CROCKETTI, L. (1992). *Pubblica*. In M. Cecconi, G. Manzoni, D. Salvetti (Cur.), *La biblioteca efficace*. Bibliografica (pp. 15-21).
- D'AMATO, M. (Cur.) (2012). *Museo e identità sociale*. Le Lettere.
- DE BENEDITTIS, M. (2013). *Sociologia della cultura*. Laterza.
- DERRIDA, J. (2005). *Mal d'archivio*. Filema.
- DI DOMENICO, G. (2009). *Biblioteconomia e culture organizzative*. Bibliografica.
- FAGGIOLANI, C., & SOLIMINE, G. (2013). Biblioteche moltiplicatrici di welfare. *Biblioteche oggi*, 31(3), 15-19.
- FAGGIOLANI, C., & SOLIMINE, G. (2015). Biblioteche moltiplicatrici di welfare. *Biblioteche oggi*, 31(3), 15-19.
- FAGGIOLANI, C. (2020). Beni relazionali, partecipazione culturale, lettura. *Il capitale culturale. Supplementi* 11, 267-284.
- FOUCAULT, M. (1972). *L'ordine del discorso* (2. ed). Einaudi.
- GAMMAITONI, M. (2005). *L'agire sociale del poeta*. FrancoAngeli.
- GARDINI, E. (2010). La dimensione dello spazio. *Sociologia urbana e rurale*, 91, (76-96).
- LEFEBVRE, H. (2000). *La production de l'espace* (4. ed). Anthropos.
- MANDICH, G. (1998). Analogie e metafore della complessità: spazio e reti sociali. *Quaderni di Sociologia*, 17, 147-165.
- MORIN, E. (2002). *Lo spirito del tempo*. Meltemi.
- OLDENBURG, R. (1989). *The great good place*. Paragon House.
- OSTROM, E., FERRI, P., HESS. (Cur.) (2009). *La conoscenza come bene comune*. Bruno Mondadori.
- PARZIALE, F. (2015). Il contributo sociologico di Paul Ricoeur. Un'introduzione. *Sociologia*, 2, 55-69.
- PERESSON, G. (2020). *Se ti dico biblioteca, cosa pensi?*. In V. Ponzani (Cur.), *Biblioteche. Ieri, oggi e domani*. AIB (pp. 39-42).
- RABOT, C. (2019). *La construction de la visibilité littéraire en bibliothèque*. Presses de l'enssib.
- RANGANATHAN, S.R. (2010). *Le cinque leggi della biblioteconomia*. Le Lettere.
- RICOEUR, P. (1998). *Riflession fatta*. Jaca Book.

- SCHEIN, E.H. (2018). *Cultura d'azienda e leadership* (5. ed). Raffaello Cortina.
- SERRAI A. (1983). *La biblioteca pubblica*. In Id. *Biblioteche e cataloghi*. Sansoni.
- SOLIMINE, G. (1998). Struttura dello spazio e tipologia dei servizi. *Bibliotecario*. XV(luglio-dicembre), 1-51.
- SOLIMINE, G. (2009). La biblioteca non è un'isola. *Bollettino AIB (1992-2011)*, 49(4), 457-458.
- TRANIELLO, P. (2005). *Biblioteche e società*. Il mulino.
- TRANIELLO, P. (2014). *Storia delle biblioteche in Italia: dall'Unità a oggi* (2. ed). Il mulino.
- VITTA, M. (2008). *Dell'abitare*. Einaudi.
- VIVARELLI, M. (2013). *Le dimensioni della bibliografia*. Carocci.
- VIVARELLI, M. (2015). *Formazione, sviluppo, integrazione delle collezioni documentarie*. In G. Solimine & P. G. Weston (Cur.), *Biblioteche e biblioteconomia*. Carocci (pp. 205-228).
- VIVARELLI, M. (Cur.). (2016). *A partire dallo spazio*. Ledizioni.
- VIVARELLI, M. (2017). *Vedere le informazioni*. In R. Raieli (Cur.), *Progressi dell'informazione e progresso delle conoscenze*. AIB (pp. 77-91).

Le nuove frontiere dell'integrazione sociale: Social Work tra dilemmi etici e discriminazione istituzionale. Analisi tra i professionisti sociali del Sistema di Accoglienza e Integrazione

*New frontiers of social integration:
Social Workers of the Italian reception and integration system
(SAI) between ethical dilemmas and institutional discrimination*

Giada Minera

ABSTRACT: Social work is constantly being challenged by sudden social, economic and political changes in global society. It is not a coincidence that the burden of raising public awareness of collective responsibility for the protection of human rights is increasingly incumbent on social professionals, especially those operating in the Italian Reception and Integration System. In fact, the latter, because of their mission are more likely to have an overall vision predisposed to flexibility and expansion because of their strong intercultural sensitivity acquired with the practice. Nevertheless, this category of Social Workers must face daily situations of unperceived character, which leads them not only to clash with ethical – deontological dilemmas generated by the different principles of social work – but, also, who have to counter the so-called “institutional discrimination” at the moment when they relate with institutions and public entities.

KEYWORDS: immigration, Social Worker, ethical-deontological dilemmas, institutional discrimination, racism

ABSTRACT: Il lavoro sociale è sottoposto a continue sfide dovute ai cambiamenti sociali, economici e politici della società globale. Non a caso l'onere di sensibilizzare i cittadini alla responsabilità collettiva circa la tutela dei diritti umani spetta, sempre più, ai professionisti del sociale, in particolar modo quelli operanti nel Sistema di Accoglienza e Integrazione. Infatti, questi ultimi, per via della loro *mission* sono maggiormente portati a avere una visione d'insieme predisposta alla flessibilità e all'espansione, avendo acquisito con la pratica lavorativa una spiccata sensibilità interculturale. Nonostante ciò, tale categoria di *Social Workers* deve fronteggiare quotidianamente situazione dal carattere inedito, che portano loro non solo a scontrarsi con dilemmi etico – deontologici – generati dai diversi mandati di appartenenza – ma, anche, a dover contrastare la cosiddetta “discriminazione istituzionale” nel momento in cui si rapportano con istituzioni e enti pubblici.

PAROLE CHIAVE: SAI, Assistenti Sociali, dilemmi etico – deontologici, discriminazione istituzionale, razzismo.

Il presente lavoro si rifà allo studio relativo al progetto di ricerca dottorale che si sta conducendo, il cui *focus* è rappresentato dall'analisi del Social Work applicato al settore dell'accoglienza e integrazione di rifugiati e richiedenti asilo in Italia. Figure centrali della ricerca i *Social Workers* operanti nei progetti ministeriali SAI.

Attraverso il lavoro di campo – svolto all'interno di alcune progettualità SAI dislocate tra Calabria, Campania e Puglia –, si intende mettere in evidenza gli aspetti legati alle difficoltà riscontrate dai professionisti del sociale durante la pratica quotidiana di integrazione dei beneficiari nei contesti territoriali d'appartenenza, nonché le risposte professionali messe in atto per contrastare le problematiche prese in esame.

1. I nuovi scenari del lavoro sociale in Italia: il Sistema di Accoglienza e Integrazione per richiedenti asilo e rifugiati

La pratica del lavoro sociale è assoggettata ai repentini cambiamenti di cui è protagonista la società globale tutta. Tali cambiamenti di natura sociale, economica e giuridica si riversano su quelle categorie di persone considerate particolarmente fragili, come i migranti. Infatti, a seconda del loro *status* giuridico, essi si trovano a vivere situazioni di grande instabilità sul futuro. Il senso di precarietà coinvolge anche quei migranti tutelati dal sistema d'accoglienza vigente nel Paese d'arrivo, in quanto accolti in progettualità volte all'integrazione. In Italia siffatta condizione di incertezza è, per l'appunto, ravvisabile nei migranti beneficiari della rete SAI – *Sistema di Accoglienza e Integrazione*, promossa dal Ministero dell'Interno.

Le progettualità ministeriali sono frutto di una serie di evoluzioni circa la gestione del fenomeno migratorio e delle pratiche di accoglienza in Italia, avvenute nell'ultimo ventennio. Nel 2001, a seguito di alcune esperienze di accoglienza – sia decentrata sia in rete – portate avanti da associazioni e da organizzazioni non governative, il Ministero dell'Interno – Dipartimento per le libertà civili e l'immigrazione, l'Associazione Nazionali dei Comuni Italiani (ANCI) e l'Alto Commissariato delle Nazioni Unite per i Rifugiati (UNHCR) hanno stipulato un protocollo d'intesa volto alla realizzazione del PNA – *Programma Nazionale Asilo*. Il PNA è stato il primo sistema pubblico per l'accoglienza di richiedenti asilo e rifugiati sul territorio nazionale. Ideato secondo un'ottica di condivisione delle responsabilità tra enti locali Ministero prevedeva, inoltre, il coinvolgimento delle istituzioni centrali e territoriali. Il PNA è stato sostituito, l'anno successivo, dallo SPRAR – *Sistema di Protezione per Richiedenti Asilo e Rifugiati*, in base a quanto disciplinato dalla Legge 30 luglio 2002, n. 189. La normativa prevede l'istituzionalizzazione delle misure di accoglienza organizzata, grazie alla quale il Ministero ha istituito il Servizio Centrale, struttura posta al coordinamento del Sistema. Il Servizio Centrale – affidato all'ANCI con il supporto operativo della Fondazione Cittalia – ha il

compito di informare, gestire la promozione, effettuare la consulenza, condurre il monitoraggio, nonché il supporto tecnico agli enti locali titolari di progetti territoriali di accoglienza. Con il D.L. 4 ottobre 2018, n. 113, convertito in Legge 1° dicembre 2018, n. 132, il Sistema è stato modificato da SPRAR in *SIPROIMI – Sistema di Protezione per titolari di Protezione Internazionale e per i Minori stranieri non accompagnati*. Così facendo, l'accesso alle progettualità SIPROIMI era previsto solo per i migranti già titolari di protezione internazionale, nonché per i minori stranieri non accompagnati (MNSA). Con l'entrata in vigore del Decreto Sicurezza¹ nel 2018, è stata abolita la protezione umanitaria e quindi l'accoglienza di chi ha avuto tale permesso di soggiorno; in casi emergenziali, però, l'accesso è stato comunque esteso ai titolari di permesso di soggiorno se vittime di violenza, tratta, sfruttamento lavorativo, calamità, per motivi di salute e a coloro i quali è riconosciuto un particolare valore civile. A seguito del D.L. 130/2020, successivamente convertito in Legge 173/2020, è attualmente in vigore il *SAI – Sistema di Accoglienza e Integrazione*.

Il SAI prevede l'accoglienza di richiedenti protezione internazionale, titolari di protezione, MSNA e titolari del permesso di soggiorno per protezione speciale². Inoltre, vengono accolti anche i migranti che risultano essere in prosieguo amministrativo affidati ai servizi sociali, al compimento della maggiore età. I progetti SAI prevedono due livelli di accoglienza: il primo è rivolto ai migranti richiedenti protezione internazionale; mentre, al secondo hanno accesso tutte le altre categorie, in quanto finalizzato all'integrazione.

Per garantire il buon andamento di ciascuna progettualità territoriale, vi è un'équipe multidisciplinare composta da diverse figure operative e professionali. Tra i professionisti assume un ruolo di centrale importanza la figura del *Social Worker*, in quanto funge da "agente facilitatore" nei rapporti tra comunità locale e migranti beneficiari.

2. L'Assistente Sociale del SAI: "agente facilitatore" nello scenario dell'accoglienza respingente

Dalla ricerca di campo condotta in alcune progettualità SAI, è emerso che l'assistente sociale per via della sua *mission* lavorativa è maggiormente portato a avere una visione d'insieme predisposta alla flessibilità e all'espansione presentando, altresì, una spiccata sensibilità interculturale che viene alimentata con la pratica quotidiana. Siffatte qualità possono rappresentare la chiave di

¹ Il Decreto Sicurezza è stato convertito in D.L. 130/2020 "Disposizioni urgenti in materia di immigrazione e sicurezza".

² Titolari del permesso di soggiorno per protezione speciale, ovvero i casi di: titolari di protezione umanitaria in regime transitorio, protezione sociale, vittime di sfruttamento lavorativo, violenza domestica e calamità, nonché ai migranti a cui è riconosciuto un particolare valore civile e ai titolari permesso di soggiorno per cure mediche.

volta atta a promuovere l'importanza dei reali processi di accoglienza e integrazione delle persone migranti nella società ospitante. Il *Social Worker*, catalizzando la sua professionalità, assume il ruolo di "agente facilitatore" nei rapporti con la comunità locale, fungendo da "ponte" tra l'interno e l'esterno del progetto. Con il suo lavoro può andare a stimolare la responsabilità collettiva, conducendo attività di sensibilizzazione circa la tematica della tutela dei diritti umani, la valorizzazione delle diversità culturali e il rispetto del migrante in quanto persona. Tali azioni possono rientrare nei percorsi di superamento del fenomeno dell'accoglienza respingente, nonché dello stereotipo del migrante, descritto da Simmel (1908, p. 821) «come il viandante che oggi viene e domani va, bensì come colui che oggi viene e domani rimane», per questo parte integrante della società accogliente.

Nonostante ciò è ravvisabile, durante la pratica quotidiana, quanto la categoria del *Social Worker* presa in analisi sia costretta a fronteggiare situazioni dal carattere inedito, che portano loro a scontrarsi con un'accoglienza respingente fatta di stereotipi, razzismo e violenze. Deve, altresì, confrontarsi con la nota "discriminazione istituzionale", nel momento in cui entrano in relazione con enti pubblici e istituzioni per e con i beneficiari della progettualità SAI di riferimento. Come sostengono Banks e Nohr (2014), negli esperti d'aiuto nascono dilemmi di natura etico-deontologica legati ai diversi mandati d'appartenenza, che possono mettere a rischio il loro agire imparziale e corretto.

Conducendo l'analisi sul campo della ricerca circa i fenomeni sociali che si intersecano tra l'ambiente interno e esterno alle progettualità SAI, è facile trovarsi dinnanzi a episodi di natura xenofoba e discriminatoria, che compromettono il lavoro di accoglienza e integrazione dei beneficiari portato avanti dall'assistente sociale. Grasso (2013, p. 198) afferma che la visione italiana relativa al fenomeno migratorio è impregnata di ansie e preoccupazioni. I migranti generano "allarme sociale" per via della loro presunta pericolosità alimentando, inevitabilmente, discriminazioni di natura economica, giuridica e sociale. Secondo Gucciardo (2013, pp. 191-206), i costanti flussi migratori degli ultimi anni hanno incrementato l'eterogeneità etnica e, di conseguenza, anche la coesione sociale. Le attuali conseguenze sono ravvisabili in atteggiamenti di chiusura e conflitto nei confronti della popolazione migrante. Per stabilire buoni livelli di cooperazione tra le due parti, la società accogliente deve favorire nuove forme di apertura verso l'eterogeneità etnica. Non è un percorso facile poiché, come riportato da Tocqueville (1995, pp. 579-583), «vi è simpatia solo tra simili». Una possibile soluzione è ravvisabile nella creazione di interconnessioni tra i "nuovi simili", mediante l'incontro e lo scambio tra culture differenti. Siffatta contaminazione può favorire quella che Merton e Lazarsfeld (2001, p. 192) definiscono "omofilia", ossia «la tendenza ad associarsi e a stabilire legami con persone simili a noi per qualche aspetto». Alcuni studi condotti sull'eterogeneità etnica, come evidenziato da Grasso (2013, pp. 202-204), dimostrano che essa produce discriminazioni e conflitti, favorendo la

perdita di fiducia circa una possibile cooperazione e, di conseguenza, favoriscono l'emarginazione. Sono proprio questi atteggiamenti che quindi consentono all'eterogeneità di ostacolare il processo di valorizzazione del capitale sociale e umano, conseguente al fenomeno migratorio.

Se quello migratorio è un fenomeno persistente sin dagli albori dell'epoca moderna, come mai “gli stranieri” suscitano ancora sentimenti di paura e ansia? Bauman (2016, p. 8) afferma che tali sentimenti nascono per via della chiave di lettura che si ha nei confronti dei migranti. Sono «strani» poiché consideriamo i loro comportamenti imprevedibili. Lo stato di perenne incertezza è dovuto, altresì, all'idea che essi possano minacciare l'equilibrio – già precario – della comunità. Sempre secondo Bauman (2016, pp. 9-10), problemi di siffatta natura sono ravvisabili, in particolar modo, nelle aree urbane sfociando in stimoli discordanti tra loro: mixofilia e mixofobia. Il primo è considerarsi un motivo d'attrazione nello scenario preso in esame; mentre, il secondo rappresenta un vero e proprio tormento, specialmente per coloro i quali vivono in prima persona la precarietà della «comunità recintata». La paura più grande risiede nell'incapacità di monitorare “l'invasione” degli stranieri nelle loro città e, quindi, di prevedere i loro atteggiamenti. Inoltre, come dice Bauman (2016, p. 14) citando Brecht, i migranti sono considerati dalle comunità accoglienti «messaggeri di cattive notizie». Giungendo «dagli angoli più remoti del mondo fino alla porta di casa nostra» (Rutherford, 2007, p. 14), essi sono in grado di riportare alla mente episodi di un passato colonialista da dimenticare. È un'abitudine umana quella di incolpare i messaggeri di quanto riportato nel messaggio. I contenuti ci danno la conferma dell'impotenza nell'evitare di ricevere e/o subire – in senso letterale – i “prodotti” della globalizzazione, ossia gli immigrati (Bauman, 2016, p. 16). Secondo Guarrasi (2013, p. 338), frutto della globalizzazione è, inoltre, la «città cosmopolita» fatta di frontiere – fisiche, geografiche e istituzionali – volte a contrastare l'arrivo dei migranti, in particolar modo dei *sans-papiers*³. Essi dovrebbero essere considerati non solo come profughi e irregolari ma come potenziali richiedenti asilo, per questo bisognosi di ricevere accoglienza e protezione.

È sul terrore del mancato dominio del fenomeno che si basano le strategie di tanti *leader* politici. Rendendo tali argomenti capisaldi dei loro programmi elettorali, rendono a far leva sulle insicurezze dell'elettore medio poco informato. Ciò contribuisce non solo alla stesura di leggi e normative dal carattere profondamente discriminatorio ma, anche, alla legittimazione di fenomeni di stampo xenofobo, che incoraggiano le comunità locali a mettere in atto un'accoglienza di tipo respingente nei confronti degli immigrati presenti sul territorio.

Ci troviamo, dunque, di fronte ad una crisi dell'umanità in cui l'unica soluzione è ravvisabile nella solidarietà tra gli uomini. Avvalendoci del sapere,

³ *Sans-papiers*: termine utilizzato nell'ambito giuridico per indicare i migranti che vertono in posizione di irregolarità dinanzi alla legge.

del saper essere e del saper fare dei professionisti del sociale è possibile lavorare per abbattere le frontiere dell'accoglienza, fondata sul «panico morale» descritto da Bauman (2016, pp. 16-18) generatosi con l'avvento delle migrazioni di massa⁴.

3. Il lavoro dei Social Workers tra dilemmi etico-deontologici e discriminazione istituzionale

Dalle prime fasi della ricerca è emerso che, durante la pratica quotidiana, la categoria dei *Social Workers* operanti nei SAI è maggiormente esposta al confronto con la problematica della discriminazione istituzionale. Ciò avviene, in particolar modo, nel momento in cui si rapportano con enti pubblici e istituzioni, per e con i beneficiari in fasi di accoglienza della progettualità SAI di appartenenza⁵. Con la dicitura “discriminazione istituzionale”, descritta da Spinelli (2014), ci si riferisce agli effetti discriminatori derivanti dall'attuazione di talune normative e/o procedure amministrative, che generano un aumento delle disuguaglianze sociali tra le diverse categorie di cittadini; i suoi effetti si riversano, in particolar modo, su quei migranti irregolarmente presenti sul territorio nazionale o su quelli in attesa di definizione dello *status* giuridico.

In questa logica nazionale prevalentemente securitaria, in cui si è sempre meno propensi alla tutela dei diritti dell'uomo, alla promozione dell'uguaglianza e della solidarietà, si inserisce – per l'appunto – il difficile lavoro degli assistenti sociali operanti nel settore dell'immigrazione. I professionisti del sociale vivono una condizione di disorientamento per via dei diversi mandati a cui fanno capo: sociale, organizzativo e professionale. I tre mandati generano una complessa e, al contempo, delicata questione etico-deontologica, in quanto devono dar seguito a quanto richiesto dall'ente d'appartenenza, legato alle normative vigenti in continua evoluzione, senza andare contro i principi descritti nel codice deontologico della professione. Sentendosi di fatto limitati nel fornire risposte adeguate ai bisogni della popolazione immigrata, nei *Social Workers* nasce un forte senso di impotenza. Secondo quanto riportato da Morris (2002), essi si trovano, inoltre, a svolgere una vera e propria funzione di controllo e sorveglianza circa le pratiche volte all'erogazione delle prestazioni previste dal *welfare*, decretando se quel determinato soggetto ne sia meritevole o meno, in base alla sua condizione dinnanzi alla legge. Come evidenziato da Banks e Norh (2012), tale azione comporta l'esclusione giuridica degli irregolari dalla società d'arrivo. Nonostante questo scenario, caratterizzato da intolleranza e discriminazione, sempre più professionisti del sociale mettono in atto

⁴ In particolar modo dalle “Primavere arabe” in poi, tra il 2010 – 2011.

⁵ In un SAI preso in esame nella ricerca di campo, ad esempio, tale problematica è emersa nel momento in cui tre beneficiarie in fase di accoglienza sono state portate presso il Consultorio familiare di zona; il personale sanitario non ha di svolto le visite ginecologiche, seppur urgenti, poiché le donne erano sprovviste del codice STP, utilizzato per i migranti privi di documentazione.

interventi di *advocacy* spontanea per contrastare l'irrigidimento dei servizi, dando voce a coloro i quali sono vittime della mancanza di solidarietà (Accorinti e Spinelli, 2019).

È stata condotta una ricerca pilota in Lombardia per indagare in quale misura le politiche locali siano influenzate da una gestione pro o contro l'accoglienza e l'integrazione dei migranti. A tal proposito Grasso (2013, p.208), rifacendosi agli studi di Pennix e Martinello (2007), ci parla di un «paradigma di esclusione» per descrivere l'assenza di politiche locali volte all'integrazione dei migranti all'interno delle città, poiché considerato «ospiti temporanei». Quello prospettato è lo scenario italiano, con l'aggravante di una gestione delle politiche di matrice xenofoba e razzista. Spesso i provvedimenti di tipo discriminatorio vengono diffusi come universalistici, a garanzia di una maggiore sicurezza per i cittadini. Numerose città, infatti, hanno varato misure contro l'accattonaggio per preservare il decoro urbano, che mirano all'esclusione civile, sociale e culturale degli stranieri. Secondo quanto affermato da Grasso (2013, p.222), le politiche dell'esclusione rappresentano «un terreno di conflitto istituzionale e politico, controverso e fluido, in cui si succedono azioni e reazioni, annunci e smentite, sortite, ritirate, nuovi attacchi». Nel 2003, in base alle disposizioni della direttiva comunitaria n. 2000/43/CE il d.lgs. 9 luglio 2013, n. 215 ha istituito in Italia l'UNAR – Ufficio nazionale contro le discriminazioni razziali; l'Ufficio è chiamato a sottoporre a giudizio misure di natura discriminatoria e razzista, intervenendo laddove risultino incostituzionali obbligando le amministrazioni locali a modificare o ritirare il provvedimento. Seppur contrastate dall'organo di controllo e da gestioni che, anche nei territori più ostici, assicurano i servizi ai migranti, le politiche dell'esclusione tendono ugualmente a avere effetti capillari, alimentando razzismo, xenofobia e azioni discriminatorie.

Alla luce delle prime analisi condotte circa siffatte problematiche, quella del *Social Worker* operante nelle progettualità SAI, rispondendo al mandato sociale, risulta essere la figura professionale maggiormente idonea a intervenire nelle comunità locali per far accrescere il sentimento di solidarietà verso i cittadini. Grazie alle competenze deontologiche della professione e a quelle umane apprese con la pratica lavorativa, l'assistente sociale è predisposto, per deformazione, alla sensibilizzazione dei cittadini. Predisponendo momenti di aggregazione, scambio e sensibilizzazione, può guidare la cittadinanza verso la piena consapevolezza delle informazioni circa le tematiche legate al fenomeno migratorio, per stimolare l'acquisizione delle buone prassi relative all'accoglienza e facilitarne la realizzazione dei percorsi di integrazione. Partendo dalla ri-educazione delle comunità locali viene messa in atto un'azione concreta volta a contrastare l'insorgere dei fenomeni razzisti e discriminatori. Attraverso un lavoro costante, consapevole e condiviso tra professioni del sociale e comunità è possibile agire sinergicamente per abbattere le frontiere – fisiche e metaforiche – che alimentano il dualismo “noi – loro” per lasciare spazio a sentimenti di solidarietà e fratellanza.

Nel lavoro successivo di ricerca sul campo, sarà possibile continuare a approfondire i dilemmi e le problematiche che gli assistenti sociali dei SAI presi in esame si trovano a dover fronteggiare quotidianamente. Verrà, altresì, condotta un'analisi circa le pratiche messe in atto per contrastare il fenomeno della discriminazione istituzionale e l'accoglienza respingente. Infine, seguendo il modello di Banks e Norh (2012) sarà analizzata la risposta professionale che siffatti operatori applicherebbero dinnanzi a complessi casi di accoglienza, che presentano dilemmi di natura etico-deontologica.

Riferimenti bibliografici

- ACCORINTI, M., SPINELLI, E. (2019). L'attività degli operatori sociali tra aiuto e controllo nel nuovo sistema di accoglienza, *La Rivista delle Politiche Sociali*, n. 2/2019, pp. 103-119.
- ACCORINTI, M., SPINELLI, E. (2014). La società decente: l'accesso ai servizi sociali degli immigrati residenti a Roma, paper for the Espanet Convergence "Sfide alla cittadinanza e trasformazione dei corsi di vita: precarietà, invecchiamenti e migrazioni", Università degli Studi di Torino, 18-20 Settembre 2014.
- BANK, S., NORH, K. (a cura di), (2014). *L'etica in pratica nel Servizio Sociale. Casi e commenti in prospettiva internazionale*, Edizioni Centro Studi Erickson, Trento.
- CUTTITTA, P. (2013). L'accordo di integrazione come caso di discriminazione istituzionale in Italia, in Grasso, M., (a cura di), *Razzismi, discriminazioni e confinamenti*, Ediesse, Roma.
- GRASSO, M. (a cura di), (2013). *Razzismi, discriminazioni e confinamenti*, Ediesse, Roma.
- GUCCIARDO, G. (2013). Eterogeneità etnica e capitale sociale, in Grasso, M., (a cura di), *Razzismi, discriminazioni e confinamenti*, Ediesse, Roma.
- LAZARFELD, P. (2001). *Saggi storici e metodologici*, a cura di Lombardo, C., Eucos, Roma.
- LORENZ, W. (2010). *Globalizzazione e Servizio Sociale in Europa*, Carocci Faber Editore, Roma.
- PENNIX, R., MARTINELLO, M. (2007). Processi di integrazione e politiche (locali): stato dell'arte e lezioni di policy, in *Mondi Migranti. Rivista di studi e ricerche sulle migrazioni internazionali*, n. 3, FrancoAngeli editore, Milano.
- RUTHERFORD, J. (2007). *After Identity*, Lawrence and Wishart, London.
- SERVIZIO CENTRALE – Ministero dell'Interno, ANCI (2021). *Atlante SIORIMI/SAI 2020. Rapporto annuale SIORIMI/SAI – Sistema di Protezione per titolari di Protezione Internazionale e per i Minori stranieri non accompagnati Sistema di Accoglienza e Integrazione*, Tipografia Grasso Antonino, Roma.
- SIMMEL, G. (1908). *Sociologia*, Maltemi Editore, Sesto San Giovanni (MI).
- SPINELLI, E. (2005). *Immigrazione e servizio sociale*, Carocci Faber Editore, Roma.
- TOCQUEVILLE, A. (1995). *La democrazia in America*, Rizzoli, Milano.

Sitografia

PARLAMENTO ITALIANO, CAMERA DEI DEPUTATI, Documenti parlamentari, Provvedimento 18 dicembre 2020, Atto Camera 2727, <https://temi.camera.it/leg18/provvedimento/d-l-130-2020-disposizioni-urgenti-in-materia-di-immigrazione-e-sicurezza.hrml> (ultima consultazione 02 settembre 2021, 12:56).

RETE SAI – Sistema di Accoglienza e Integrazione, <https://www.retesai.it/la-storia/> (ultima consultazione 02 settembre 2021, 12:37).

UNAR – Ufficio nazionale contro le discriminazioni razziali, Presidenza del Consiglio dei Ministri, Dipartimento per le Pari Opportunità, <https://unar.it/portale/web/guest/home> (ultima consultazione 08 settembre 2021, 18:53).

I programmi psicosociali di *Home Visiting* per famiglie a rischio nel panorama internazionale

Psychosocial Home Visiting programs for families at risk on the international scene

Cecilia Tazza

ABSTRACT: Early childhood protection programs must include adult protection and parenting support. Home visiting programs for families at risk have been evidenced as efficacious. Working proactively with families at risk means economically saving on public expenses for courts and social services and allowing parents and children to improve their well-being with a lower incidence of access to health care. In this review of international home visit programs, by experienced professionals, we intend to reflect on the importance of more promulgating such support for parenting also in the Italian context. Indeed, it's desirable to adopt a sociological and psychological multidisciplinary vision that allows to combine the public and private, micro and macro dimensions of the family.

KEYWORDS: home visiting; review; prevention; parenthood; child maltreatment

ABSTRACT: I programmi per la protezione della prima infanzia devono riguardare anche la tutela dell'adulto e il sostegno alla genitorialità. Le visite domiciliari per famiglie a rischio sono gli strumenti con maggiori conferme d'efficacia per un agire tempestivo e preventivo. Lavorare in un'ottica proattiva con le famiglie a rischio significa risparmiare economicamente nelle spese pubbliche di tribunali e servizi sociali e permettere ai genitori e ai bambini un miglioramento del benessere con minore incidenza di accesso alle cure sanitarie. Nella presente rassegna di programmi di visite domiciliari internazionali, da parte di professionisti esperti, si intende riflettere sul promulgare maggiormente tale supporto alla genitorialità anche nel contesto italiano. A favore di ciò è auspicabile adottare una visione multidisciplinare sociologica e psicologica che permetta di unire la dimensione pubblica e privata, *micro* e *macro* della famiglia.

PAROLE CHIAVE: visite domiciliari; rassegna; prevenzione; genitorialità; maltrattamento infantile

Trattare il tema dell'infanzia utilizzando un approccio multidisciplinare consente di coniugare una visione *micro* ad una *macro* della famiglia. Difatti,

in psicologia, la famiglia viene osservata a partire da una dimensione interiore, connotata da vissuti individuali (Donati, 2014). In sociologia, invece, la famiglia è studiata in una dimensione più esterna, come interagente con il sociale e frutto, essa stessa, di relazioni sociali (Donati, 2014).

La relazione tra genitori e figli è stata universalmente riconosciuta come primo agente di socializzazione e come elemento determinante del benessere del bambino, sia in una prospettiva sociologica, che in una psicologica. La famiglia è luogo privilegiato in cui ogni essere umano fa esperienza del Sé e del Noi e impara a conoscere sé stesso e gli altri (Pacelli, 2016). Inoltre, la famiglia unisce il *concreto* e l'*astratto* poiché coinvolge la sfera delle implicazioni emotive e è specchio della dimensione pubblica e delle dinamiche che definiscono i contesti sociali e le epoche storiche (Pacelli, 2016).

Secondo Parsons (1974), la famiglia è il luogo in cui si costruisce l'identità e in cui si attua un processo di mediazione fra l'individuo e il collettivo, fra la natura e la cultura e fra il pubblico e il privato (Donati, 2020). Per Parsons (1974), la socializzazione primaria avviene inizialmente all'interno della diade madre-bambino, per poi includere nuovi attori nei processi di socializzazione secondaria. I valori e le norme esperiti dal bambino tramite i genitori vengono rafforzati dall'alterità fino ad includere la società nel suo complesso (Parsons, 1974).

Alcuni studi presenti in letteratura hanno dimostrato che una relazione positiva fra genitori e figli rappresenta una risorsa a livello individuale e sociale. La rottura di tale relazione può comportare un aumento nei problemi emotivi, comportamentali e relazionali (vedi Magnuson e Berger, 2009). La famiglia, infatti, produce beni non soltanto materiali, ma anche relazionali, ed è essa stessa un bene relazionale privato, condiviso universalmente da ogni essere umano (Donati, 2020).

La famiglia, però, oltre a svolgere un ruolo di mediazione tra il bambino e il contesto sociale, può essere soggetta ad influenze esterne. È il caso di famiglie che vivono in condizione di vulnerabilità psicologica e sociale e che hanno bisogno del sostegno di professionisti esterni che possano accompagnarli nel ruolo di mediazione (Donati, 2020).

Dal punto di vista psicologico, la teoria dell'attaccamento, ha ribadito l'importanza delle relazioni con i genitori per lo sviluppo psicologico del bambino, sin dai primi momenti di vita. Bowlby (1988), le cui idee sono state sottoposte a verifica sperimentale dalla Ainsworth (1978), ha enfatizzato come le relazioni che gli individui instaurano con i genitori, sin dalla prima infanzia, influenzano lo sviluppo.

Il famoso pediatra Brazelton (2003) ha osservato come il bambino cresca regolando contemporaneamente tre sistemi: il sistema nervoso centrale, il sistema di *feedback* interno e il sistema di *feedback* esterno proveniente dall'ambiente a lui circostante. Dunque, gli stimoli provenienti dal contesto parentale influenzano in maniera profonda i processi di sviluppo del bambino in ogni suo ambito (Brazelton, 2003). L'influenza ambientale sullo sviluppo infantile

è anche legata alla salute fisica, psicologica e sociale dei genitori dall'inizio della gravidanza e dopo il parto, ed il benessere dei bambini è strettamente dipendente da quello dei genitori (Brand & Brennan, 2009).

In conclusione, i programmi per la prima infanzia non possono essere separati dalla promozione della salute fisica, psicologica e sociale dei genitori (Stern, 2015). Forti stress subito durante l'infanzia possono influire negativamente sulla crescita fisica, cognitiva, emotiva e sociale del bambino, provocando alterazioni anche a livello cerebrale, sensibilizzando i percorsi neurali e creando percorsi anomali nelle regioni del cervello coinvolte nelle risposte all'ansia e alla paura fino a danneggiare altre aree (Blair & Raver, 2012). Alcuni studi hanno sottolineato l'importanza sia di sostenere i genitori sia di intervenire in modo proattivo, sin dalla vita intrauterina (Hossain et al., 2020), attuando misure per famiglie che siano preventive e tempestive, al fine di diminuire il rischio che si verifichino situazioni di negligenza, abuso e maltrattamento del minore (WHO, 2006).

1. I programmi di prevenzione *home visiting*

Lavorare in un'ottica preventiva con le famiglie a rischio significa risparmiare economicamente sulla spesa pubblica e, poiché consente ai genitori e ai loro bambini di raggiungere un maggiore benessere, di fatto determina un decremento degli accessi ai servizi sociali e alle cure sanitarie (Goetzl, 2009).

Vi è stata una rapida espansione di programmi psicosociali di *home visiting* perinatale in tutto il mondo che hanno dato interessanti risultati di efficacia. Come sostiene il *National Home Visiting Resource Center*¹ (NHVRC) (2021), esistono diversi modelli di visite a domicilio che hanno in comune l'interesse per il sostegno dei genitori e lo sviluppo dei bambini. Tali programmi variano a seconda degli obiettivi che si pongono, della durata dell'intervento, dell'intensità delle visite, degli operatori che le attuano e della metodologia che utilizzano. Il NHVRC sottolinea quanto le visite domiciliari, da parte di professionisti esperti, siano una grande opportunità per le famiglie. Il tutto è totalmente gratuito per i beneficiari, che vengono raggiunti dove vivono, senza che le famiglie debbano recarsi presso i servizi.

Il NHVRC ha creato gli annuari delle visite domiciliari per famiglie negli Stati Uniti allo scopo di analizzare il tipo di servizi esistenti e quali risultati abbiano ottenuto. Tali annuari rappresentano una risorsa e un punto di riferimento per i servizi alle famiglie e alla prima infanzia. Secondo l'annuario *Home Visiting Yearbook. An Overview*, negli USA, nel 2019, sono stati implementati programmi di *home visiting* in tutti i 50 stati e più di 298.000 famiglie ne

¹ Le informazioni e le pratiche *evidence based* riguardo l'impatto delle visite domiciliari per la prima infanzia, in ambito statunitense, possono essere rintracciate nel sito del *National Home Visiting Resource Center*: <https://nhvrc.org/>

hanno usufruito, con un totale di circa 3,2 milioni di ingressi in casa. Inoltre, i professionisti che si occupano delle famiglie a rischio e delle visite domiciliari hanno partecipato a numerosi corsi di formazione.

1.1 *Gli studi condotti sui programmi di Home Visiting nel panorama internazionale: una breve rassegna*

I programmi di sostegno alla genitorialità e di protezione alla prima infanzia, sottoposti a verifica d'efficacia, sono stati in gran numero condotti negli Stati Uniti, anche se vi sono alcuni esempi di buone pratiche in ambito italiano (vedi Vismara et al., 2020 & Ammaniti et al., 2006). I programmi internazionali riguardano: (1) donne vittime di depressione post partum (Ammerman et al., 2014), (2) a rischio violenza domestica (Easterbrooks et al., 2021), (3) maltrattamento dei minori (Casillas et al., 2016), (4) rischio aggravato dalla giovane età e basso status socioeconomico (Eckenrode et al., 2017), (5) rivolti a famiglie svantaggiate economicamente e socialmente (Conti et al., 2021) e (6) famiglie socialmente isolate e con difficoltà relazionali con i propri figli (Butcher & Gersch, 2014).

Relativamente al contesto italiano, alcune esperienze di *home visiting* sono state sottoposte a verifica d'efficacia e riguardavano madri a rischio di depressione, ansia e di stress legato al ruolo genitoriale (Vismara et al., 2020 & Ammaniti et al., 2006). Negli Stati Uniti Ammermann e colleghi, nel 2014, hanno condotto una ricerca-azione negli Stati Uniti, nell'ambito di un programma *community based* denominato *Every Child Succeeds*. Il trattamento domiciliare era basato sulla terapia cognitivo comportamentale (IH-CBT) specifico per le madri depresse. I livelli di depressione e stress delle madri e l'adattamento al bambino è stato valutato prima del trattamento, nel post-trattamento e nel *follow-up* a tre mesi. A seguito dell'intervento, nel gruppo sperimentale IH-CBT, rispetto al gruppo di controllo, si è verificata una diminuzione dei sintomi depressivi e, ad essa associata, una diminuzione dello stress e un miglioramento nelle competenze genitoriali, ma nessuna differenza nelle abilità di adattamento ai bisogni del figlio.

Relativamente ai rischi insiti nella violenza nella Relazione Intima (VRI), essa contribuisce ad una genitorialità disfunzionale che compromette lo sviluppo del bambino. Come riportato dal documento del NHVRC dal titolo *Addressing Intimate Partner Violence in Virtual Home Visits* (Prendergast et al., 2021), i fattori che aumentano il rischio di VRI possono essere: (a) individuali (basso reddito, disoccupazione, giovane età, isolamento sociale, uso/abuso di sostanze), (b) relazionali (gelosia, divorzio, separazione, difficoltà economiche), (c) comunitari (affollamento abitativo, povertà, scarsa coesione di quartiere, alti tassi di disoccupazione) e (d) societari (scarse politiche per la famiglia, disuguaglianza di genere).

Nello studio di Easterbrooks e colleghi svoltosi nel Massachusetts, e pubblicato nel 2021, viene descritto il programma *Healthy Families* che si rivolge

a giovani donne tra i 18 e i 24 anni, con basso status socioeconomico, scarsa educazione, traumi interpersonali, esordio sessuale precoce e a rischio di VRI. Le famiglie venivano supportate affinché riducessero i comportamenti violenti attraverso un contenimento emotivo che diminuisse lo stress legato ai compiti genitoriali e valorizzasse i comportamenti genitoriali efficaci. La valutazione degli effetti, a due anni dall'inizio del trattamento, del rischio di violenza domestica e di comportamenti genitoriali disfunzionali (a cui gli adolescenti sono maggiormente esposti) hanno dimostrato come le madri seguite in tale programma riportassero meno comportamenti violenti e minori difficoltà genitoriali rispetto alle madri del gruppo di controllo.

Riguardo al maltrattamento infantile, la metanalisi di Casillas e colleghi del 2016, ha passato in rassegna 156 studi associati a nove programmi di visite domiciliari per famiglie a rischio rivolti ai genitori di bambini con età compresa fra la nascita e i 5 anni di età, con lo scopo di confrontarne l'efficacia. Gli autori hanno considerato la selezione del personale domiciliare e la sua formazione, la supervisione e la fedeltà al monitoraggio del programma. Variabili quali la popolazione beneficiaria dell'intervento, oltre che il disegno dello studio, erano correlati a risultati favorevoli di diminuzione del maltrattamento infantile. Eckenrode e colleghi (2017) hanno condotto un programma di visite domiciliari rivolto a famiglie con rischio di maltrattamento infantile e violenza assistita nella zona di New York, dal nome *Nurse Family Partnership*. Infermieri formati a tale scopo seguivano i neogenitori e i loro primogeniti dalla nascita fino all'età di 15 anni. È stata evidenziata una diminuzione delle segnalazioni di maltrattamento, di conseguente ricorso all'assistenza pubblica e un miglioramento della condizione economica familiare. Inoltre, le famiglie hanno mostrato una genitorialità più consapevole con una pianificazione delle gravidanze successive.

Per quanto riguarda i programmi domiciliari rivolti a famiglie svantaggiate economicamente e socialmente con figli molto piccoli e con un basso livello linguistico e culturale, lo studio di Conti e colleghi del 2021, dal nome *Pro Kind program* e svoltosi in Germania, si poneva l'obiettivo di incrementare la relazione genitore-figlio a partire dall'osservazione della loro interazione. Si sostenevano le competenze del genitore e lo sviluppo del bambino. Sono state analizzate più di cento coppie madre-figlio e sono stati videoregistrati tre minuti di situazioni di gioco libero in casa quando il bambino aveva poco più di due anni d'età. Attraverso un sistema specifico di codifica dei video, i risultati raccolti hanno dimostrato un aumento dei comportamenti positivi nei genitori.

I risultati di tale studio possono dare un suggerimento ai programmi di visite domiciliari, ovvero quello di prestare maggiore attenzione alle interazioni tra i figli e le madri, soprattutto durante una tipica sessione di gioco e di integrarlo con l'utilizzo delle videoregistrazioni, al fine di avere una più completa comprensione degli obiettivi da raggiungere.

Sempre rivolto a famiglie socialmente isolate e in difficoltà con i figli, il

programma *Time Together* di Butcher e Gersch del 2014, nato a Somerset e poi diffuso in diverse regioni della Gran Bretagna, era caratterizzato da una base teorica fondata sulla teoria dell'attaccamento e dal fine di supportare i genitori nel percepire maggiormente i loro figli (nei primi anni di vita) come esseri separati da loro e in grado di esprimere bisogni da saper interpretare. Gli *home visitor* osservavano i genitori con i figli durante attività quotidiane e di gioco. La relazione con il visitatore domiciliare era finalizzata a raggiungere una maggiore sintonizzazione nell'interazione diadica, rafforzando le competenze genitoriali.

1.2. *L'apporto del programma Touchpoints di Brazelton*

I programmi esaminati hanno utilizzato vari metodi d'intervento su diversi campioni di famiglie vulnerabili. Accomuna tali programmi la verifica d'efficacia condotta attraverso il metodo sperimentale. Le competenze genitoriali sono potenziate o direttamente (attraverso diverse metodologie di *parental training*) o attraverso l'azione di contrasto ad aspetti che minano la genitorialità, quali la depressione o la violenza domestica. Inoltre, i programmi brevemente passati in rassegna sono inseriti in progetti supportati e diffusi dall'azione governativa. Tale aspetto suffraga l'idea che programmi sociali avulsi dal contributo dello stato sono difficili da condurre e costituiscono un *non-senso sociale*.

Focalizzando l'analisi sulle metodologie utilizzate e sulle teorie di riferimento, alcuni dei programmi presentati si riferivano alla teoria dell'attaccamento (Butcher & Gersch, 2014) o alla teoria cognitivo comportamentale (Ammerman et al., 2014). Di particolare interesse sono i programmi di *home visiting* che utilizzano come specifica cornice teorica il metodo *Touchpoints* di Brazelton. I *Touchpoints* sono definiti come momenti prevedibili nella crescita del bambino caratterizzati da forti regressioni nel comportamento. Si presentano quando vengono raggiunti determinati traguardi socio-cognitivo-motori che caratterizzano ciascun periodo dello sviluppo e, in qualche modo, sono funzionali ad essi (Brazelton, 2003). I *Touchpoints* rappresentano un momento di crisi e possono determinare una rottura nella sintonia interattiva genitore/figlio. Essendo estremamente confusivi e destabilizzanti rappresentano un fattore di stress nelle famiglie già di per sé vulnerabili.

Per sostenere i genitori si attua la cosiddetta guida anticipatoria, che rappresenta l'accompagnamento del genitore in ogni fase di disorganizzazione del bambino. Attraverso la guida anticipatoria l'*home visitor* spiega in anticipo tali momenti di regressione del bambino, li connota come normali e prepara i genitori alle difficoltà che incontreranno, aiutandoli ad accogliere il bambino. L'operatore si pone come *scaffolder* letteralmente "impalcatura" (sostegno che offre una persona ad un'altra attraverso un processo interattivo e creativo) sia del caregiver che del bambino, per sostenere le sue fasi di crescita.

Sono citati programmi di visite domiciliari che utilizzano la teoria di Brazelton per famiglie a rischio negli studi di Farber del 2009, di Zajicek-Farber

del 2010 e di Nugent del 2013. Questi studi hanno evidenziato che i genitori destinatari dell'intervento hanno mostrato un aumento del benessere familiare nelle prove di valutazione post-trattamento per quanto riguarda la resilienza materna, le risorse familiari, le competenze genitoriali e l'interazione positiva tra madre e figlio e tra padre e figlio.

Il metodo Brazelton, rispetto agli altri tipi di intervento, si differenzia perché offre un supporto non più di tipo prescrittivo ma collaborativo, a partire dalle aspettative e dai desideri della famiglia, aumentando, conseguentemente, le loro risorse familiari. Inoltre, permette all'operatore di essere costantemente guidato nel lavoro in casa con le famiglie sia per la costante presenza della supervisione ma, soprattutto, grazie alla chiara esplicitazione nel modello dei principi metodologici che l'operatore deve applicare nel condurre le visite.

2. Conclusioni

Tale breve rassegna su alcuni dei programmi di *home visiting* ben esemplifica come tale tipo di intervento possa rispondere ai bisogni delle famiglie in difficoltà. In Italia, come in altri paesi, le politiche familiari hanno riguardato, in parte, l'erogazione di sussidi economici come l'assegno familiare e il premio nascita. Tali misure, però, non coprono i bisogni delle famiglie in difficoltà (Saraceno, 2020).

Un altro fattore a sfavore del sostegno alle famiglie è quello della bassa copertura e distribuzione territoriale dei servizi per la prima infanzia nel nostro paese (Saraceno, 2020). Le scuole 0-3 anni risultano rivolgersi prevalentemente a figli di genitori appartenenti a ceti sociali medio-alti piuttosto che a famiglie in condizione di povertà e isolamento sociale (Saraceno, 2020). Gli effetti della povertà risultano essere particolarmente preoccupanti per lo sviluppo e la salute del bambino, anche alla luce delle evidenze neuro-scientifiche precedentemente citate. Per tale motivo, tali problematiche risultano essere ancora più urgenti per le famiglie straniere che si trovano a vivere in condizione di maggiore svantaggio linguistico e di isolamento. In tale ottica le visite domiciliari non dovrebbero limitarsi ad intervenire sul nucleo familiare ma anche consentire di creare una rete di relazioni, connettendo le famiglie ai servizi presenti, con la possibilità di organizzare uscite sul territorio che permettano alla famiglia di costruirsi una rete di sostegno, in un'ottica di futura indipendenza e autonomia.

Infine, ancora perdura un'idea stereotipata dei ruoli di genere: il benessere del bambino è ancora considerato come strettamente correlato alla presenza della madre più che a quella del padre (Saraceno, 2020). Di sovente, vi è un aumento della partecipazione paterna soltanto in età scolare e riguarda, principalmente, la sfera ludica e sociale rispetto alla cura e all'accudimento fisico ancora di appannaggio femminile (Saraceno, 2020). Per contrastare tale visione delle relazioni familiari occorre rivalutare la dimensione paterna all'interno del

nucleo familiare e ripensare la concezione tradizionale di cura.

A tale proposito, l'intervento di Guterman e colleghi del 2018, *Dads Matter*, sottolinea l'importanza dei padri nello sviluppo del bambino e favorisce il loro maggiore coinvolgimento attraverso incontri domiciliari da parte degli esperti della prima infanzia. I risultati di tale programma hanno dimostrato un miglioramento della qualità di rapporto con la *partner*, l'abbassamento dello stress percepito da parte di entrambi i genitori e delle verbalizzazioni violente da parte dei padri nei confronti dei figli. Inoltre, è stato osservato un maggiore coinvolgimento dei padri e il loro conseguente miglioramento nel rapporto con i figli, a servizio del benessere familiare e dello sviluppo del bambino (Guterman et al., 2018).

Alla luce di quanto discusso, oltre che all'implementazione di maggiori politiche a sostegno delle famiglie, si ritiene importante favorire lo sviluppo delle visite domiciliari da parte di professionisti esperti nella relazione d'aiuto per contrastare il pregiudizio e la discriminazione di genere e per liberare dalla solitudine le famiglie in difficoltà. Inoltre, è auspicabile adottare una visione multidisciplinare riguardo il tema della famiglia come bene privato e pubblico, attraverso una dimensione psicosociale che permetta di sostenere sia la dimensione *micro* sia *macro* della famiglia.

Riferimenti bibliografici

- AMMANITI, M., SPERANZA, A.M., TAMBELLI, R., MUSCETTA, S., LUCARELLI, L., VISMARA, L., ... & CIMINO, S. (2006). A prevention and promotion intervention program in the field of mother-infant relationship. *Infant mental health journal*, 27(1), 70-90. <https://doi.org/10.1002/imhj.20081>.
- AINSWORTH, M.D.S., BLEHAR, M.C., WATERS, E., & WALL, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*, NJ: Erlbaum.
- AMMERMAN, R.T., ALTAYE, M., PUTNAM, F.W., TEETERS, A.R., ZOU, Y., & VAN GINKEL, J.B. (2015). Depression improvement and parenting in low-income mothers in home visiting. *Archives of women's mental health*, 18, 555-563. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2013.03.003>.
- BLAIR, C., & RAVER, C.C. (2012). Child development in the context of adversity: experiential canalization of brain and behavior. *American Psychologist*, 67, 309. <https://doi.org/10.1037/a0027493>.
- BOWLBY J. (1988), *Una base sicura, applicazioni cliniche*. Raffaello Cortina Editore.
- BRAND, S.R., & BRENNAN, P.A. (2009). Impact of antenatal and postpartum maternal mental illness: how are the children?. *Clinical obstetrics and gynecology*, 52(3), 441-455. <https://doi.org/10.1097/GRE.0b013e3181b52930>.
- BRAZELTON T.B. (2003), *Il bambino da 0 a 3 anni, guida allo sviluppo fisico, emotivo e comportamentale del bambino*. Bur Rizzoli.
- BUTCHER, R.L., & GERSCH, I.S. (2014). Parental experiences of the “Time Together” home visiting intervention: an Attachment Theory perspective. *Educational Psychology in Practice*, 30(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/02667363.2013.867254>.
- CASILLAS, K.L., FAUCHIER, A., DERKASH, B.T., & GARRIDO, E.F. (2016). Implementation of evidence-based home visiting programs aimed at reducing child maltreatment: A meta-analytic review. *Child abuse & neglect*, 53, 64-80. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2015.10.009>.
- CONTI, G., POUPAKIS, S., SANDNER, M., & KLIEM, S. (2021). The effects of home visiting on mother-child interactions: Evidence from a randomized trial using dynamic micro-level data. *Child Abuse & Neglect*, 115, 105021. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2021.105021>.
- DONATI, P. (2014). *Manuale di sociologia della famiglia*. Gius. Laterza & Figli Spa.
- DONATI, P. (2020). *Scoprire i beni relazionali: per generare una nuova socialità*. Rubbettino Editore.
- EASTERBROOKS, M.A., FAUTH, R.C., & LAMOREAU, R. (2021). Effects of a home visiting program on parenting: mediating role of intimate partner violence. *Journal of interpersonal violence*, 36(1-2). <https://doi.org/10.1177/0886260517736879>.

- ECKENRODE, J., CAMPA, M.I., MORRIS, P.A., HENDERSON JR, C.R., BOLGER, K.E., KITZMAN, H., & OLDS, D.L. (2017). The prevention of child maltreatment through the nurse family partnership program: Mediating effects in a long-term follow-up study. *Child maltreatment*, 22(2), 92-99. <https://doi.org/10.1177/1077559516685185>.
- FARBER, M.L. (2009). Parent mentoring and child anticipatory guidance with Latino and African American families. *Health & Social Work*, 34(3), 179-189. <https://doi.org/10.1093/hsw/34.3.179>.
- GOETZEL, R.Z. (2009). I servizi di prevenzione o trattamento consentono di risparmiare denaro? Il dibattito sbagliato. *Affari sanitari*, 28(1), 37-41. <https://doi.org/10.1377/hlthaff.28.1.37>.
- GUTERMAN, N.B., BELLAMY, J.L., & BANMAN, A. (2018). Promoting father involvement in early home visiting services for vulnerable families: findings from a pilot study of “Dads matter”. *Child abuse & neglect*, 76, 261-272. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.10.017>.
- HOSSAIN, M., AKERS, L., DEL GROSSO, P., SHENK, M., CAVANAUGH, M., & AZUR, M. (2020). Touchpoints for Addressing Substance Use Issues in Home Visiting: Expanded Executive Summary of Phase 1 Final Report.
- MAGNUSON, K., & BERGER, L.M. (2009). Family structure states and transitions: Associations with children’s well-being during middle childhood. *Journal of marriage and family*, 71(3), 575-591. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2009.00620.x>.
- NATIONAL HOME VISITING RESOURCE CENTER. (2020). 2020 Home Visiting Yearbook. Arlington, VA: James Bell Associates and the Urban Institute.
- NUGENT, J.K. (2013). The Competent Newborn and the Neonatal Behavioral Assessment Scale: T. Berry Brazelton’s Legacy. *Journal of child and adolescent psychiatric nursing*, 26(3), 173-179. <https://doi.org/10.1111/jcap.12043>.
- PACELLI, D. (2016). *Il discorso sulla famiglia. Problemi e percezioni di una realtà in movimento*. Franco Angeli.
- PARSONS, T., BALES, R.F., & GILLI, G.A. (1974). *Famiglia e socializzazione*. A. Mondadori.
- PRENDERGAST, S., SANDSTROM, H., & ATUKPAWU-TIPTON, G. (2021, April). Addressing intimate partner violence in virtual home visits. National Home Visiting Resource Center Research Snapshot Brief. James Bell Associates and Urban Institute.
- SARACENO, C. (2020). Politiche per le famiglie e disuguaglianze. *Social Policies*, 7, 103-124. <https://doi.org/10.7389/97337>.
- STERN, D.N. (2015). *La costellazione materna: il trattamento psicoterapeutico della coppia madre-bambino*. Bollati Boringhieri Editore.
- VISMARA, L., SECHI, C., & LUCARELLI, L. (2020). Reflective parenting home visiting program: a longitudinal study on the effects upon depression, anxiety and parenting stress in first-time mothers. *Heliyon*, 6(7), e04292. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e04292>.

- WORLD HEALTH ORGANIZATION. (2006). Preventing child maltreatment: a guide to taking action and generating evidence. World Health Organization.
- ZAJICEK-FARBER, M.L. (2010). Building practice evidence for parent mentoring home visiting in early childhood. *Research on Social Work Practice*, 20(1), 46-64. <https://doi.org/10.1177/1049731509333172>.

TEORIA E STORIA DELLA PEDAGOGIA,
DELL'EDUCAZIONE, DELLA LETTERATURA
PER L'INFANZIA

La dimensione intergenerazionale all'interno del paesaggio domestico. Lessico e gesti narrativi nello spazio-tempo generativo

The intergenerational dimension within the domestic landscape. Vocabulary and narrative gestures in the generative space-time

Eugenio Fortunato

ABSTRACT: The focus of this article is the analysis of home as a generative place where we can find narrative actions that create an informal education.

Pedagogical, educational and historical theories have facilitated this researchwork, and the use of the research methodology has made it flexible.

KEYWORDS: Senior, children, house, storytelling, memory

ABSTRACT: Il focus di questo articolo risiede nella possibilità di poter analizzare la casa come spazio generativo in cui rintracciare gesti narrativi intergenerazionali disseminati in questo ambiente deputato all'educazione informale.

Le matrici culturali e metodologiche utilizzate riescono ad approfondire una pista di indagine inaugurata da alcuni studiosi, ma volutamente declinata sulla relazione intergenerazionale. Le teorie pedagogiche, educative e storiche di riferimento rendono possibile la strutturazione di tale premessa che vuole giustificare, altresì, la flessibilità metodologica adottata, in cui le tematiche prese in considerazione saranno intese come campi aperti all'interno della ricerca.

PAROLE CHIAVE: Anziani, bambini, casa, narrazione, memoria.

Introduzione

La narrazione rientra nei campi d'interesse delle discipline attente alla permanente educabilità dell'uomo che viene innestata al paesaggio domestico per analizzare la relazione intergenerazionale.

Adottare questa prospettiva è funzionale per percorrere una pista di indagine aperta la quale si occupa del paesaggio domestico da cui è stato possibile rintracciare gli elementi che rendono lo spazio-tempo generativo. In proposito Lorenzo Cantatore (2015) afferma che:

“Ci sono due stagioni della vita durante le quali si trascorre la maggior parte del tempo in casa, la prima infanzia e la vecchiaia. Qui la casa diventa una sorta di nido, una zona protetta che preserva l'individuo fragile dai pericoli del mondo,

nel primo caso educandolo ad affrontarli, nel secondo ri-educandolo sulla base di nuove condizioni psico-fisiche che spesso lo colgono impreparato. In entrambe le situazioni la casa viene adattata alle esigenze di cura della persona” (p. 8).

Le tracce della relazione intergenerazionale nel paesaggio domestico restano sopite nella storia della Pedagogia e della Letteratura per l'infanzia, forse per i problemi di recupero e di analisi delle fonti. È con il merito degli studi sul *Grandparenthood* (Gourdon, 2001) che è possibile ricostruire in prospettiva storica il significato pedagogico dell'incontro tra anziani e bambini.

Questo studio implica nuove fonti per portare in emersione la relazione intergenerazionale all'interno del paesaggio domestico.

Fare storia con fonti alternative significa, in questo articolo, mettere in risalto anziani e bambini nella vita e negli spazi generativi in cui poter rintracciare il lessico che struttura l'educazione intergenerazionale nella storia familiare raccontata artisticamente.

1. Il valore educativo della relazione intergenerazionale

1.1 *Cogliere le differenze nel “romanzo familiare”. Analisi storico-educativa di un ruolo*

Il “romanzo familiare” è un'espressione recuperata dallo psicoanalista viennese Bruno Bettelheim, il quale riconosceva ufficialmente l'universalità delle fantasie che attanagliano il bambino prepubere sul ruolo della genitorialità e dei membri del nucleo familiare di appartenenza.

Ognuno crea il suo romanzo familiare con i ricordi e le emozioni, dove trovano spazio le figure e la personalità dei nonni, ma il paesaggio domestico dove si ambienta richiama alla mente il concetto di trasformazione, un paradigma pedagogico che invita a studiare l'evolvere del clima relazionale all'interno della società che cambia.

La nuova architettura intergenerazionale vede anziani e bambini come soggetti educabili nella società della conoscenza, una concezione avviata nel Novecento pedagogico che ha inaugurato una visione di apprendimento come processo che prosegue lungo tutto l'arco della vita (C.E., 2000). Su questa linea convergono gli studi di Erikson (2018) con la visione di educazione come risposta ai compiti dell'intera esistenza e la prospettiva *Life-span* che vede l'identità e la storia di vita adattarsi ai cambiamenti.

L'indagine storico-educativa sull'evoluzione delle istituzioni e le pratiche educative ad esse associate vede nell'Ottocento il “punto di arrivo e di ri-partenza” (Cantatore, 2015, p. 22), una convinzione sostenuta anche da Vincent Gourdon (2001) secondo cui i cambiamenti inaugurati con l'ascesa della borghesia hanno ridisegnato i ruoli dei singoli membri presenti nella casa. Tra questi rientra la trasformazione del ruolo degli avi all'interno della famiglia in quanto i nonni cominciano a sganciarsi dalla consolidata tradizione del lignaggio per dare spazio all'affettività.

I secoli che vanno dal XIX al XXI sono quelli in cui si registrano passaggi importanti per l'educazione intergenerazionale: l'Ottocento è il secolo della scoperta dell'infanzia e della famiglia che tutela il bambino, il Novecento è il secolo che riconosce i bambini come portatori di diritti. Nel XXI secolo, invece, viene riconosciuto il ruolo educativo dei nonni e l'esercizio della cittadinanza attiva all'interno di una società segnata da un *welfare* debole.

Con la "scoperta dell'infanzia" anche il "sentimento di famiglia" cambia e di conseguenza l'educazione viene investita nel processo di trasformazione (Aries, 1960). Ma per Gourdon (2001) c'è una storia dei nonni già nell'*ancien regime* soggetta al cambiamento del ruolo che col diffondersi dell'ideale borghese da autoritario diventa affettivo.

Nel contesto sociale borghese essere nonni significa assumere un ruolo educativo complementare a quello dei genitori. Anche i nonni sono affettuosi con i nipoti poiché per essi rappresentano la continuità della famiglia.

Ma è possibile associare i modelli educativi del periodo considerato, alla natura del "patrimonio" trasmesso dai nonni ai nipoti. Anzitutto vi è un patrimonio materiale (industrie, immobili e residenze) che rendeva gli avi modelli da emulare per la loro riuscita nel lavoro. L'importanza della dinastia si concentra sui nipoti maschi perché assicurano il futuro di queste attività create con l'ingegno dei nonni (patrimonio culturale). Alle bambine, invece, bastava assicurare un'educazione intrafamiliare, ragione, questa, che le escludeva dalla gestione del patrimonio. Nel mondo borghese, anziani e bambini rappresentavano la continuità familiare, ma le due età si ritrovano in una relazione fondata sull'affettività e la reciprocità.

In Italia, tra XIX e XX secolo, il legame fra nonni e nipoti invita a scandagliare all'interno del ceto sociale di appartenenza; infatti nelle famiglie elitarie i nonni sensibilizzavano i nipoti ai valori della patria, mentre nei ceti popolari la relazione con i nonni era fondata su valori familiari e religiosi.

Nelle case borghesi c'è l'infanzia "istruita" che legge affiancata dai nonni secondo un principio educativo desunto anche dalla figura n. 1. Il libro è simbolo di uno status, o meglio del ceto borghese esente dalla piaga dell'analfabetismo a differenza delle classi popolari in cui persiste l'immagine di anziani narratori e bambini ascoltatori, raggruppati davanti al focolare.

Nelle campagne e nei ceti popolari per tutto l'Ottocento la coabitazione non è



Fig. 1 Frederick Morgan. *The penitent puppy*

uguale a quella delineata nelle *élites*. In questa comunità lavorativa, il nonno era il capofamiglia che gestiva l'economia familiare costruita con gli stenti di grandi e piccini, custodendo così la "memoria collettiva" (Halbwachs, 1996). Le nonne, invece, sono figure reggenti che con la morte dei mariti diventano capofamiglia.

In Europa la situazione infantile muta notevolmente nel XIX secolo, anche se permangono le contraddizioni. Si abbassa il tasso di mortalità infantile in seguito ai progressi della medicina e ai cambiamenti socio-economici e culturali che preparano la strada all'obbligo scolastico (Legge Casati, 1859) e il divieto del lavoro infantile. Eppure molti bambini saranno abbandonati per svariati motivi, costretti a vagabondare e rubare per la sopravvivenza, oltre ad essere sfruttati.

Nel quadro sociale del periodo successivo all'Unità d'Italia, nonostante la nascente legislazione (scolastica e lavorativa), molte famiglie rurali guardavano la scuola "obbligatoria e gratuita" in maniera ambivalente.

Autori per l'infanzia di quell'epoca colgono la trasformazione del ruolo dei bambini: da forza lavoro per la terra e l'industria si giunge al riconoscimento dell'infanzia come età da tutelare.

Diverse discipline riconoscono al bambino bisogni profondi che la Letteratura per l'infanzia muta in prove da superare, confermando la casa come posto sicuro per lo sviluppo armonioso del fanciullo.

Le vicende infantili del XIX secolo permettono agli *auctores* per l'infanzia di affinare la sterminata produzione letteraria che vede il bambino come destinatario delle storie. In esse vi è l'infanzia povera e abbandonata (Hansel e Gretel, Oliver Twist, ecc.) e l'infanzia tutelata e istruita presente in fiabe e romanzi capaci di enfatizzare le angeliche fattezze e le gentili maniere coltivate dalla borghesia.

Nel XX secolo i nonni rappresentano ancora il legame con le tradizioni in cui si radica l'intelligenza pratica e la saggezza, al di là dell'istruzione ricevuta. Con lo scorrere del tempo l'anzianità è considerata un'età in divenire collegata alla cittadinanza attiva in quanto risorse per la società (Pinto Minerva, 2012).

1.2 *La funzione pedagogica dei nonni*

Le fonti inconsuete permettono di entrare nello spazio domestico borghese e rurale per studiare i dispositivi pedagogici connessi al concetto di "coabitazione". Al suo interno si coglie il nesso esistente tra relazione pedagogica della casa, come luogo deputato alla costruzione dell'esistenza (Cantatore, 2013), e funzione pedagogica dei nonni contrassegnata dalla capacità assiologica.

"Fare storia della casa comporterà dunque andare a valutare, a seconda dei tempi e dei luoghi, quanto l'educazione delle generazioni sia stata condizionata dal contenitore in cui essa si è svolta, quanto al contesto fisico-morale, se inda-

gato nella sua oggettualità, nella sua funzionalità e nel suo simbolismo, restituisca verità profonde intorno alle relazioni intersoggettive e intergenerazionali sviluppatesi attraverso i secoli” (Cantatore, 2015, p. 28).

Osservando la fonte iconica *La nonna* (1880) di Lhermitte, è possibile evincere il ruolo educativo dei nonni nel contesto storico post-unitario in cui l’abilità pedagogica degli avi rimarca i canoni presenti nella religione. “La nonna” è rappresentata come figura adatta per l’educazione cattolica delle nuove generazioni, mentre i nonni che avevano preso parte alle battaglie risorgimentali, con i loro racconti diventano fautori del culto della Patria.



Fig. 2 Léon Augustin Lhermitte. *La nonna* (*The Grandmother*) 1880

Su questa figura insistono anche i manuali morali della seconda metà dell’Ottocento, i quali vedono nella testimonianza di vita delle anziane signore la possibilità di conservazione delle virtù e della retta dottrina cristiana all’interno della famiglia che comincia a inseguire gli ideali moderni.

1.3 *La natura formativa della narrazione intergenerazionale*

Per Bruner (2005) ascoltare storie è funzionale all’attivazione di due azioni mentali: la realtà e la fantasia, altresì è un dispositivo relazionale tra il bambino e chi racconta.

Nell’oralità si gioca buona parte dell’identità narrativa del bambino ed è per tale motivo che il ricorso al racconto ha valenza profonda per la formazione del “pensiero narrativo”, ritenuto uno strumento per lo sviluppo linguistico e simbolico del soggetto.

La mente che coevolve con la narrazione permette di ricucire il linguaggio dell'educabilità (Giosi, 2019) nello spazio domestico, dove anziani (custodi della memoria) e bambini (portatori di meraviglia) coabitano. La capacità assiologica trasmessa nella narrazione intergenerazionale connette il "ciclo di vita" (Erikson, 2018) ai valori attinti dalla memoria collettiva e familiare, la quale assume una coloritura diversa, nel processo di costruzione identitaria, mediante l'ascolto e il dialogo intergenerazionale.

Negli spazi domestici, nello specifico nella casa dei nonni, la pedagogia dell'ascolto e del dialogo intergenerazionale facilitano il recupero dell'oralità.

Gli ambienti relazionali si riempiono di tonalità affettive e gesti narrativi che creano un collante tra le due generazioni. La casa dei nonni diventa spazio facilitante di incontro tra i due poli dell'esistenza all'interno del quale l'anziano esercita la funzione assiologica che viene nutrita dal dialogo e dall'ascolto. Solo così i bambini potranno nutrire il *mondo incantato* (come riportano le diverse fonti iconografiche prese in considerazione all'interno dell'articolo).

2. Funzione pedagogica della casa e relazione intergenerazionale

2.1 *Sistema di socialità e sistema familiare all'interno del paesaggio domestico*

In passato la casa era il luogo di cura che ospitava l'intero percorso esistenziale di una persona e di convivenza di più generazioni, mentre oggi molto spesso le vicende biografiche avvengono per svariati motivi in luoghi differenti. Ciò che rimane inalterata è la possibilità di rendere generativo questo spazio-tempo in cui si dipana il *romanzo familiare*.

Nell'olio su tela di Gerolamo Induno, *Il racconto del garibaldino*, l'autore sceglie, non a caso, un ambiente familiare rustico come sfondo ai personaggi, al centro dei quali riveste una posizione preminente l'anziana della casa.

La casa è il luogo che segna il confine con l'esterno e numerosi romanzi e fiabe dell'Ottocento lasciano intuire il contrasto tra l'interno e l'esterno dell'abitazione del protagonista. Il centro (la casa o la comunità) è un luogo protetto che all'imbrunire segna il confine tra la natura oscura e la propria abitazione. La cultura orale si sarebbe mantenuta inalterata in questo ambiente protetto per merito della narrazione intergenerazionale.

Nel dipinto è rappresentata una tipica abitazione rurale dell'epoca come riportato nell'edizione del *Vocabolario italiano domestico* del 1859:

“Casa rustica, abitazione di contadini, nella quale sono anche luoghi per tenere il bestiame sia grosso sia minuto e per riporre arnesi e altre robe di villa [...] – a differenza della – Casa civile, propriamente è quella che [...] serve d'abitazione a persone non esercitanti l'arte del contadino, e dicesi per lo più in opposizione a casa rustica”.



Fig. 3 Gerolamo Induno. *Racconto del garibaldino*, 1860-1865

1877) riportano situazioni di coabitazione tra generazioni diverse esposte a rischi infettivi provocati dalla vita promiscua sotto lo stesso tetto con gli animali. L'ambiente tipico di una casa rurale di una famiglia in estreme condizioni di povertà generalmente era costituito da un'unica grande stanza, spesso collegata direttamente alla stalla, mentre famiglie contadine in condizioni economiche più agiate vivevano sovente in un normale ambiente domestico. In ogni caso il simbolo per antonomasia della casa rurale è il focolare. È il punto maggiormente vissuto dalla famiglia poiché viene utilizzato per cucinare, per riscaldarsi nelle giornate fredde ed è lì che in passato diventava pregnante il clima di socialità per tramandare storie e credenze popolari con familiari e vicini.

Dyckman in *Grandmother* (1837) ritrae l'abitazione *élite* caratterizzata dalla separazione degli ambienti impiegati per la frequentazione sociale da quelli privati che lasciano trasparire l'affermarsi del "sentimento della famiglia". Il salotto è lo spazio do-



Fig. 4 Josephus Laurentius Dyckmans. *Grandmother*, 1837



Fig. 5 Frederick Morgan. *Mosca cieca (Blind Man's Buff)*

mestico che la borghesia tutela e ostenta in quanto segno del proprio *status symbol* e al suo interno passa la maggior parte del tempo impartendo forme di educazione e istruzione informale. La casa dei nonni viene tratteggiata dai bambini borghesi con una nota affettiva perché al suo interno gli avi esercitano la funzione educativa nei momenti di aggregazione familiare. In particolare modo durante le festività e le

vacanze estive è facile rintracciare attività intergenerazionali. Nelle case di campagna in cui nonni e nipoti trascorrono il tempo all'aperto, svolgono innumerevoli attività che abbracciano la dimensione istruttiva e ludica, oltre alle attività di vita pratica (giardinaggio, pittura, passeggiate).

Morgan, nel dipinto *Mosca cieca* propone un'immagine inedita per il tempo: la figura del nonno che da autoritario diventa facilitante all'apprendimento attraverso il gioco. L'attenzione è posta nel gesto intergenerazionale dell'avo raffigurato sullo stesso piano dei bambini; scardinando così la visione tradizionale del rapporto tra i due poli dell'esistenza.

2.2 *La casa dei nonni: ambiente fisico e significato allegorico*

In quanto ambiente antropico la casa è uno spazio dove chi vive lascia le proprie tracce, ossia un segno della propria esistenza che giungendo in emersione, permette al passato di parlare ancora.

In quanto luogo identitario la casa è anche uno spazio relazionale che coevolve con la persona e all'interno del quale le tracce sono presenti negli oggetti domestici impregnati di "materialità educativa". Questi oggetti hanno una funzione comunicativa e trasformativa capace di portare in luce dati identitari e affettivi rimasti sopiti all'interno del paesaggio domestico che il bambino spesso riesce a cogliere. La casa dei nonni diventa luogo epifanico per il sé, luogo di narrazione e di scoperta delle proprie radici. La memoria, infatti, avviene in

uno spazio narrativo, come anche la costruzione identitaria dei soggetti coinvolti nei processi intergenerazionali.

2.3 Dove tempo e memoria si fondono

Il '900 porta in emersione il tema della memoria e del ricordo, vedendo in Maurice Halbwachs (1996) il massimo esponente dello studio della memoria come azione narrativa che crea relazione, affettiva e protettiva, e comunicazione tra il soggetto ricordante e il gruppo d'appartenenza. Alla famiglia, "comunità nella comunità", viene riconosciuto il compito educativo di comunicare a livello intergenerazionale la "memoria familiare", fondando così il sentimento identitario.

La figura dell'anziano che trasmette memorie mette in comunicazione il passato col presente e i suoi insegnamenti sono risorse a cui attingere per il futuro. *Tempo e racconto* (1989) di Ricoeur è l'opera più ambiziosa realizzata dal filosofo perché la mente è temporalità vivente che svolge la funzione rammemorante. Infatti "il tempo diviene tempo umano nella misura in cui è articolato in modo narrativo; per contro il racconto è significativo nella misura in cui disegna i tratti dell'esperienza temporale" (p. 15)

Nell'immagine in figura 6, il camino è il luogo simbolo della narrazione intergenerazionale: è raffigurata l'immagine del nonno intento nei racconti con i suoi nipoti

Vi è un significato recondito negli ambienti e negli oggetti domestici capace di portare in emersione la dimensione simbolica che Cambi (2006) collega ai rituali iniziatici. In tal modo è possibile contestualizzare il valore simbolico della casa dalla seconda metà dell'Ottocento. In questo periodo la casa è il nucleo dove si esplicano riti familiari, primo fra tutti la celebra-



Fig. 6 Autore sconosciuto. Immagine simbolica della narrazione intergenerazionale davanti al caminetto



Fig. 7 Spiridon Vikatos. *L'albero di Natale* (opera ispirata dalla vita borghese degli inizi del XIX secolo)

zione del Natale che diventerà il più celebre e ricorrente nella Letteratura per l'infanzia col merito di Dickens.

Questa festa rimanda al clima familiare che la borghesia vuole celebrare con il ritrovo di diverse generazioni attorno all'abete come è evi-

dente dall'opera *L'Albero di Natale* del pittore greco Spiridon Vikatos.

I nonni qui partecipano agli addobbi natalizi e si fanno dispensatori di regali nutrendo il *mondo incantato* tipico del bambino. Il Natale però spesso diventa anche segno di contraddizione in cui la situazione degli orfani diventa una denuncia sociale capace di smorzare lo sfavillio della borghesia. Nella *Piccola fiammiferaia* di Andersen si rintracciano gli elementi che connotano il senso della famiglia: il calore umano, la stufa, la tavola imbandita, l'albero di Natale. Ma in questa storia la figura della nonna defunta (che sostituisce le fate delle altre fiabe) è l'unica che riesce a compensare la carenza affettiva della bambina.

2.4 *Nel grembo dove germina il "bisogno di magia del bambino"*

Lo psicanalista Bruno Bettelheim (2013) parla di "bisogno di magia" nell'infanzia dopo aver studiato l'esperienza religiosa di alcune civiltà del passato che hanno sviluppato la propria fede verso le divinità materne cercando di accattivarsene con preghiere e riti espiatori in cambio di protezione. A suo parere, i bambini, similmente a questo sentimento religioso, filtrano la realtà con gli occhi della magia. L'ascolto delle fiabe ha il potere di consolidare la "sicurezza (in parte immaginaria) che, quando è sperimentata per un sufficiente lasso di tempo, permette al bambino di sviluppare quel senso di fiducia nella vita per credere in se stesso" (p. 52).

La casa è il "grembo materno" ma anche il luogo dove la narrazione si è novellata nella relazione intergenerazionale. In passato è l'anziano che si è assunto

questo compito educativo in cui le parole sono diventate rivelazione fondamentali per il dialogo tra i due poli dell'esistenza e per la memoria familiare.

Gli studi sul paesaggio domestico (Cantatore, 2015) dimostrano che la casa è il luogo dove si intreccia l'educazione del fanciullo con il senso dell'abitare, diventando lo spazio fondante per l'incontro tra generazioni e la pedagogia della *bildung*. Citando Cantatore (2015) si legge:

“Raccontare ai bambini modelli di vita domestica nei quali vivono personaggi loro coetanei è un passaggio obbligato di innumerevoli fiabe, racconti, romanzi, albi illustrati. È, il più delle volte, un punto di partenza e un punto d'arrivo da cui dipendono tutti i fatti e le azioni che si svolgono nel mezzo” (“introduzione”).

La casa è il nucleo pedagogico, è il simbolo del ventre materno e della nascita che viene vissuta inconsciamente dal bambino attraverso i disegni. Il fanciullo stesso dimostra questa convinzione quando riporterà la casa nelle innumerevoli narrazioni fantastiche che rimandano alla figura materna, il grembo da cui veniamo e che ci ha protetto durante la gravidanza dal mondo esterno. Ad esso innumerevoli scrittori per l'infanzia ritornano per la stesura di celebri capolavori intramontabili.

Andersen, in particolar modo, ha inaugurato la trasposizione magica nei complementi di arredo e negli oggetti di uso domestico dimostrando magistralmente di aver colto la visione puerocentrica della realtà in cui gli elementi si animano.

Analizzando da fonti alternative e letterarie destinate all'infanzia le case della borghesia, ricorrono con frequenza alcuni ambienti che rappresentano la loro appartenenza sociale. Il salotto è il luogo per mantenere viva la “memoria familiare” (ritratti, oggetti ereditati, ecc..) intrisa di “materialità educativa” che nutrirà la “mente assorbente” del bambino teorizzata dalla Montessori.

La biblioteca, luogo deputato per antonomasia all'educazione e all'istruzione delle classi borghesi, diventa lo spazio dove la persona comincia il suo tirocinio culturale e formativo in quanto al suo interno avviene un processo in cui si dipanano forze culturali centripete e centrifughe.

Si può parlare infine di un “contenitore della vita” inteso come “specchio di chi la occupa” (Cantatore, 2015, pp. 13-27), esplicito in quello spazio interno delle storie creato dal bambino per alimentare la sua mente narrativa.

Conclusioni

Tra XIX e XX secolo è cambiato il paesaggio domestico in cui anziani e bambini vivono. Questa consapevolezza rende difficile tratteggiare in maniera definitiva le due stagioni della vita prese in analisi perché anch'esse, come la casa, sono sottoposte alle trasformazioni.

Ma vi è un significativo cambiamento di paradigma sugli anziani e bam-

bini che aiuta a cogliere la vitalità delle due età nel momento in cui si incontrano.

I nonni di oggi appaiono presenti nella vita affettiva dei nipoti, spesso anche come *caregivers*, un'immagine diversa da quella del passato. Nei secoli presi in analisi l'anziano appariva una figura solitaria declinata in maniera differente in base ai ceti di appartenenza: quelli elevati si occupavano della cultura e dell'istruzione dei nipoti, e in casi particolari ne divenivano tutori. Mentre la civiltà contadina, fondata sul lavoro agricolo e su una sapienza pratica, assegnava ai nonni il compito di tramandare tradizioni e saperi.

L'elemento di novità è l'affetto dei nonni verso i nipoti che diventa un invito a recuperare e ricercare questo legame nella pluralità di fonti valutate in questo contributo da cui è stato possibile estrapolare spunti pedagogici sulla relazione tra anziani e bambini calata nella dimensione spazio-tempo generativo.

Riferimenti bibliografici

- ARIÈS, P. (1968). *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*. Bari: Laterza.
- BETTELHEIM, B. (2013). *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*. Milano: Feltrinelli.
- BRUNER, J. (2005). *La mente a più dimensioni*. Roma-Bari: Editori Laterza.
- CANTATORE, L. (2013). *Ottocento fra casa e scuola. Luoghi, oggetti, scene della letteratura per l'infanzia* (a cura di). Milano: UNICOPLI.
- CANTATORE, L. (2015). *Parva sed apta mihi. Studi sul paesaggio domestico nella letteratura per l'infanzia del XIX secolo*. Pisa: Edizioni ETS.
- COMMISSIONE EUROPEA, (2000). *Memorandum on Lifelong learning*. Lisbona.
- ERIKSON, E.H., ERRIKSON, J.M. (2018). *I cicli della vita. Continuità e mutamenti*. Roma: Armando Editore.
- GIOSI, M. (2019). *L'esperienza educativa e i suoi linguaggi. Dialogo, narrazione, humanitas*. Roma: Anicia.
- GOURDON, V. (2001). *Histoire des grands-parents*. Paris: Perrin.
- HALBWACHS, M. (1996). *Memorie di famiglia*. Roma: Armando.
- PINTO MINERVA, F. (2012). "Vecchiaia. Un'età ancora in divenire", in M. Corsi, S. Ulivieri (a cura di), *Progetto generazioni. Bambini e anziani: due stagioni della vita a confronto*. Firenze: EDS.
- RICOEUR, P. (1989). *Tempo e racconto*, vol. I, Milano: Jaca Book.

La poliedricità del comico:
umorismo e riso nelle pagine collodiane

*The versatility of the comedy:
humour and laughter in the collodian pages*

Teresa Gargano

Grande tra gli uomini e di gran terrore è la potenza del riso: contro
il quale nessuno nella sua coscienza trova sé munito da ogni parte.
Chi ha coraggio di ridere, è padrone del mondo,
poco altrimenti di chi è preparato a morire.
Giacomo Leopardi, *Pensieri* LXXVIII

ABSTRACT: Identifying boundaries for the dimensions of comedy, humour, irony, parody, witticism and its expressions, first and foremost laughter (including literary ones) is difficult, if not impossible. The contribution aims at outlining the great ability of an author such as Carlo Collodi to merge all these aspects without overlapping them, managing to replace the moralistic and conformist background of the nineteenth century Children's Literature with a vivid representation of a reality described through the filter of irony.

KEYWORDS: comic, humor, popular culture, Carlo Collodi, children's literature

ABSTRACT: Stabilire dei confini di determinatezza per la dimensione del comico, dell'umorismo, dell'ironia, della parodia, dell'arguzia e delle sue manifestazioni, prima tra tutte il riso, comprese quelle letterarie, è difficile, se non impossibile. Il contributo mira a delineare la grande abilità di un autore come Carlo Collodi nell'essere riuscito a fondere, senza sovrapporre, ciascuna di queste sfaccettature e di aver operato un rinnovamento nella letteratura per l'infanzia ottocentesca a sfondo moralistico e conformante, restituendo una rappresentazione nitida della realtà attraverso il filtro dell'ironia.

PAROLE CHIAVE: comico, umorismo, cultura popolare, Carlo Collodi, letteratura per l'infanzia

1. La polifonia del registro del comico e del riso

Kant (1957/1989) scrive nella *Critica del giudizio* che il riso, il sonno e la speranza sono le tre medicine contro le angustie della vita. Sull'importanza del

riso per ciascun essere umano e sul complesso degli elementi che ne determinano la fenomenologia, molto si è discusso fin dall'antichità. Tuttavia, ad oggi permane il carattere di indeterminatezza e di non conclusività che accompagna il riso e la sua stretta correlazione con le dimensioni del comico, dell'ironia, dell'umorismo, della parodia, dell'arguzia, del sarcasmo, che ne permettono la manifestazione. Soventemente ciascuno di questi concetti, per la labilità dei loro confini, è stato sovrapposto e impiegato come sinonimo. Nella prefazione al volume *La scienza del comico* di Giorgio Celli (1982), Umberto Eco scrive che "Il comico è una faccenda difficile, a capirlo si è risolto il problema dell'uomo su questa terra" (p. VI), riferendosi ironicamente al progetto di scrivere un libro sul comico, possibile solo una volta giunto all'età di sessant'anni; non prima, così da "evitare le brutte figure di Aristotele, Bergson, Freud e altri. [...] Vivo nella speranza di morire prima dei sessant'anni (Celli collaborando) così si scriveranno saggi e tesi universitarie su questa mia opera incompiuta di cui non esistono manoscritti leggibili". Anche Luigi Malerba nell'introduzione al suo testo *Strategie del comico*, riferendosi alla nebulosità di questa materia, sostiene che "Qualcuno ha detto che pensare confonde le idee. Ecco dunque che mettere a confronto i più rinomati pensatori su il Comico e il Riso sortisce come effetto una nuova globale confusione sull'argomento" (p. 7)¹.

Ci sono saggi sul tema, dal valore irrinunciabile, che hanno raccolto dati essenziali della riflessione antica e moderna, partendo da Platone e Aristotele, ma anche da pensatori come Cartesio, Kant, Hegel, Nietzsche, Bergson, Freud, Bachtin, Jung, Pirandello e Propp. Nella tradizione filosofica del mondo occidentale, in particolare della Grecia classica, l'ironia e il riso vennero per lo più banditi. Ad eccezione della celebre ironia socratica, Platone condanna i testi comici, ritenuti pericolosi per la quiete della repubblica. Questi riaffioreranno solo in età moderna, celebre la teorizzazione bergsoniana e il pensiero di illustri intellettuali, alcuni dei quali già menzionati in precedenza. In questa sede, sulla scorta dei suggerimenti di Eco e Malerba, non si cercherà di racchiudere l'ottica pluridimensionale del comico e delle sue manifestazioni all'interno dei confini di una definizione; all'opposto, consci che "non meno della tragedia, il comico ha un effetto catartico e liberatorio che lo rende necessario alla sopravvivenza" (Malerba, 2018, p. 130) si vuole indagare a grandi linee l'incontro dell'universo del riso con quello infantile attraverso la mediazione della letteratura per l'infanzia e in particolare dell'opera collodiana. La letteratura per l'infanzia si dimostra terreno fertile per la rappresentazione delle varie espressioni e sfumature del comico, anche per la sua intesa con l'immaginario infantile. Il comico ha un'identità complessa, come si è già avuto modo di accennare, e una vasta gamma di declinazioni: partendo dallo spirito della sovversione, con il rovesciamento degli schemi classici per dirigersi nelle terre lontane della fantasia, dell'arguzia dell'umorismo di stampo inglese, quello sagace e del paradosso,

¹ Come già indicato da Malerba, per una vasta panoramica sul tema si veda Termine, L. (2003), *Storia del comico e del riso: itinerari antologici nella cultura e nell'arte*. Testo & immagine.

senza dimenticare il gioco linguistico, che trova espressione nella filastrocca e pone l'accento sul linguaggio e sulla sperimentazione con le parole.

Categoria scomoda e pericolosa perché avversaria di ogni regime e di ogni forma di pensiero rigido e costrittivo, il comico manifesta, nella letteratura per l'infanzia, la sua carica oppositiva. Dalla satira, pronta a sbeffeggiare le forme e i valori della cultura ufficiale-adulta alla caricatura che, con le sue immagini distorte e deformate, sfrutta sapientemente la forza demolitrice del paradosso; dall'umorismo che sospende i modi comuni di giudicare e scopre modi divergenti di pensare alle mille sfumature dell'ironia che conoscono allusione, astuzia, duttilità, travestimento, duplicità, imprevisto. E ancora dalla parodia – genere sempre più frequentato da varie riscritture – che capovolge e stravolge quell'insieme di valori e di disvalori che una lunga tradizione letteraria fa sentire come assoluti all'esilarante e sorprendente energia ritmica del *non-sense* che spesso sfocia in un rovesciamento surreale della realtà fino a quel riso che accoglie la dimensione del dolore o accresce lo spessore del tragico riflettendolo nello specchio deformante del grottesco o del ridicolo (Emy Beseghi, 1998, p. 8).

Ciascuna delle sfumature del comico e delle sue rappresentazioni letterarie, in maniera del tutto originale e stravolgente, trova posto nelle pagine dell'intera produzione collodiana. L'autore, infatti, si assume la responsabilità di scardinare gli schemi classici e offrire ai suoi lettori, piccoli e grandi, un nuovo punto di vista, accompagnandoli in un viaggio alla riscoperta dell'animo umano.

2. Il senso del comico in Collodi, tra modelli e innovazione

Entrare nell'officina di Carlo Lorenzini, più noto a tutti con lo pseudonimo Collodi, significa approdare su un vasto pianeta, talvolta impervio, che merita di essere sondato e attraversato in ogni sentiero. Innegabile il suo valore, corroborato dalla grande fortuna, de *Le avventure di Pinocchio*, l'imponente capolavoro di questo autore. Tuttavia, spesso ci si è fermati dinanzi al successo di questo testo, ignorando o lasciando in secondo piano la vasta produzione antecedente di Lorenzini, colma di spunti interessanti. Innumerevoli si rivelano i percorsi di lettura possibili delle pagine collodiane, tutte sicuramente caratterizzate da un atteggiamento critico nei confronti della realtà, decostruttivo e formativo allo stesso tempo. Due prospettive di analisi saldamente intrecciate rivestono parte importante della mia ricerca e saranno qui tratteggiate a grandi linee²: la destrezza collodiana nell'utilizzo delle sfaccettature del comico nella

² Una trattazione più distesa dell'argomento sarà affrontata nel mio progetto di ricerca dottorale

sua intera produzione e il rinnovamento, operato per la maggior parte proprio grazie al filtro dell'ironia, della letteratura per l'infanzia ottocentesca. Come ha illustrato Daniela Marcheschi (2009), nel XIX secolo un gruppo di noti scrittori europei, tra i quali Balzac, Leopardi, Baudelaire e anche Collodi, sulla scia di modelli come Rabelais e Sterne e una ricca tradizione comico-satirica, ha dato un forte impulso ad una letteratura e una cultura umoristiche contrassegnate da un'originale e innovativa interpretazione (p. 81). Il maggior pregio di questo gruppo variegato di autori risiede nell'aver saputo dar vita ad una struttura poliedrica e multiforme unendo differenti stratificazioni quali il riso, l'ironia, il comico, il sorriso, l'umorismo, il grottesco, l'arguzia. In risposta ad un'esigenza di critica e letteratura militante, questi scrittori si avvicinavano ai giornali così da potersi rivolgere ad un pubblico più ampio. "Con tutta evidenza Collodi era reputato fra i più pungenti ed intellettualmente solidi e acuminati giornalisti/scrittori umoristici d'Italia" (Marcheschi, 2016). Si potrebbe dire che lo scrittore Carlo Lorenzini nasce proprio sulle pagine dei periodici di taglio vivace e mordente, sulla falsariga dei fogli politico-satirici francesi. Egli infatti fu attivamente impegnato come collaboratore, redattore o direttore di varie testate lungo un arco di dieci anni, nel periodo del Risorgimento. Sulla base del modello sterniano che segue la corrente della satira feroce³, l'umorismo collodiano si pone l'obiettivo della critica ai sistemi di pensiero obsoleti, a qualsiasi forma di convenzione sociale e di formalismo, guardando ad un rinnovamento sociale ed artistico. "In Collodi rimase sempre la volontà di non mollare la battaglia culturale, di perseguire una letteratura che puntasse al 'riso' eludendo ogni tono sentimentale" (Marcheschi, 2005, p. XXIX). E proprio il riso e il sorriso si collocano tra le parole chiave del suo stile, ottenuti tramite un registro dal tono espressivo, dai ritmi veloci e colloquiali e l'uso eccentrico della punteggiatura.

Da qui l'eccelsa stilizzazione del parlato che caratterizza lo stile di Lorenzini e che ne fa uno dei nostri maggiori scrittori in assoluto. L'impressione che il lettore ricava, mentre legge Collodi, è quella che l'Autore non ecceda mai in battute o motti, pur trovando nelle sue pagine ironia, brio, satira, magari nel ricorso al *calembour* o nell'uso delle paronomasie. Collodi non mira infatti al pezzo di bravura, ad apparire spiritoso ad ogni costo, ma al ritmo limpido e alla semplicità di una narrazione che sia sempre espressiva e comunicativa (Marcheschi, 2016).

Una polifonia di gradazioni sul registro del comico, un'abilità stilistica ma-

dal titolo *L'officina collodiana: tra letteratura per l'infanzia, educazione testuale e didattica*, Tutor prof. Lorenzo Cantatore.

³ Collodi satireggiava sul regime politico corrotto, sulla "saldezza" delle istituzioni borghesi (ad es. il matrimonio), sui costumi corrotti del tempo.

turata sulle pagine dei giornali⁴ e confluita nel suo famoso romanzo umoristico, “il più grande libro ironico per l’infanzia (ma fruibile anche dagli adulti), cioè *Pinocchio*” (Cives, 2008 p. 31). Ad essere fruibile, a discapito di qualunque confine anagrafico del pubblico, è anche la comicità che permea la maggior parte delle avventure del celebre burattino. In effetti, come scrive Cambi (1995)

Collodi con *Le avventure di Pinocchio* ci offre un modello di comicità al plurale, stratificata e intrecciata, sottolineando la varietà del riso e la sua resa letteraria in un pastiche complesso e sofisticato, insieme lontano e vicinissimo al comico infantile. Nell’opera vi è spazio per il comico di parole, di situazione e di gesto, per il comico di citazione e legato alla tradizione, come per il comico “alto” e il comico “basso”, per il comico teatrale e quello buffoletterario (alla Pulci); c’è il comico della commedia dell’arte (legato a Stenterello e ai suoi monologhi) e il comico della derisione (si pensi al “C’era una volta iniziale”). Il melange-pastiche delle forme di comico presente in Collodi, il carattere di palinsesto e di stratificazione dà vita a un comico a più marce, tensionale nelle proprie fisionomie unitarie, di significato serio e complesso, ora immediato ora mediato, spesso popolare, spessissimo assai sofisticato, leggibile su più registri (p. 5).

Dunque un grande critico teatrale, musicale, letterario e artistico, un sapiente giornalista e un mirabile scrittore per l’infanzia nel segno dell’umorismo, che sa muovere elegantemente i fili dell’ironia, della parodia e della satira. Collodi utilizza il registro del riso, ritenendolo fondamentale per la formazione del fanciullo, nonostante a causa della pedagogizzazione della letteratura infantile operata nel Settecento, fosse stato quasi del tutto censurato. A discapito dello stereotipo letterario borghese, dal volto didascalico e moralistico, Collodi opera un radicale rinnovamento, audace sia tematicamente che stilisticamente, rivelando un’acuta capacità di penetrazione del reale. Nei suoi testi trova posto l’intera stratificazione della società della sua Toscana post-granducale; accanto ai fanciulli che abitano nelle case borghesi ben arredate e che vengono istruiti sulla base di rigidi precetti conformistici, coabitano le infanzie vissute per strada, destinate al duro lavoro e alla delinquenza, quella dimensione popolare

⁴ Nel 1881, stesso anno in cui iniziano ad essere pubblicate sul «Giornale per i bambini» la storia di Pinocchio, esce anche *Occhi e nasi*, che come le precedenti *Macchiette*, è una raccolta di racconti umoristici e articoli di costume usciti precedentemente sulle testate per le quali aveva scritto Collodi dal 1848. L’edizione definitiva del 1884, raccoglie una serie di vivaci caricature dei tipi umani dell’epoca. Tra questi, il *Ragazzo di strada*, ma anche l’ambiente dei salotti borghesi del racconto *Persone prudenti*. Sono anni fecondi per Lorenzini, che al termine di una brillante attività giornalistica si cimenta con la scrittura per l’infanzia, prima con la traduzione delle fiabe francesi, poi con la serie del *Giannettino*, per giungere alla stesura del suo capolavoro *Le avventure di Pinocchio*.

molto spesso trascurata e ignorata dalla letteratura. L'infanzia contrassegnata dalla miseria e dall'emarginazione, da una formazione libera e precaria che, al contrario dei moduli narrativi borghesi, ben rappresentati nelle opere di De Amicis, del Thouar, della Franceschi Ferrucci, lascia spazio ad uno spettro di frequenze più umane, includendo altresì anche la dimensione ludica e fantastica (Bacchetti, 1997). Pertanto è attraverso uno stile rapido e colloquiale, la ricerca della battuta con l'intento della denuncia e con forte senso di ancoraggio alla realtà, soprattutto quella popolare, che Collodi riesce a stabilire un forte sodalizio con il lettore e a catturare la sua attenzione con elementi innovativi e concreti. Basti pensare al celebre burattino: egli in effetti è un balocco, il quale tuttavia gioca sul palco della vita vera. L'originalità di questo racconto, come di molti altri, risiede proprio nel riuscire a delineare accuratamente la condizione dell'essere umano attraverso il cammino di crescita di una maschera di legno, coniugando così la dimensione comica con quella reale. Della maschera, Pinocchio reca in sé stesso il carattere eversivo e trasgressivo, quello del carnevale, della rottura della regola, del sovvertimento che produce il riso. Tempesti (1993) sostiene caldamente che il modello strutturale adottato da Collodi in Pinocchio è quello binario originato dal teatro comico, alla ricerca della battuta per la quale viene costruita tutta la scena. Ad esempio, tratto tipico della maschera di Stenterello è la capacità di "trascinare il pubblico dal pianto al riso, da un istante all'altro, pur separando i due sentimenti"⁵ che accanto ad un'altra serie di motivi, talvolta eccessivamente limitanti e arbitrari, induce Tempesti a definire il racconto del burattino come "una stenterellata per bambini" (p. 62).

La conoscenza collodiana del teatro popolare appare evidente sin dalla scelta del protagonista⁶. Sebbene burattino derivi da buratto, che in origine indicava in Toscana la tela rada del setaccio da farina (Yorick, 1902), già nel Cinquecento il termine lo si trova associato agli attori che recitavano la parte dello Zanni nella Commedia dell'Arte⁷. Passato poi ad indicare il fantoccio animato con la mano, come è tutt'ora, nella lingua toscana dell'epoca di Collodi poteva essere adoperato per denominare anche le marionette, altre figure dei teatrini popolari (Yorick, 1902). L'autore ha introdotto il termine e il personaggio nel suo romanzo al di là delle specificazioni linguistiche. Si riconosce una stretta parentela con le altre maschere tipiche di una tramontata Commedia dell'Arte, e più in generale della commedia comico-popolare: Pulcinella, Arlecchino, Ro-

⁵ Tempesti (p. 61) riporta questa testimonianza dall'opuscolo *Un attore della Firenze granducale*, ovvero Amato Ricci, pubblicato dalla Libreria del teatro di Firenze nel 1962 in onore del fondatore, Giovanni Baldi.

⁶ Importante sottolineare che Collodi oltre ad essere stato censore teatrale, si occuperà di teatro con l'amico Ferdinando Martini (poi direttore del «Giornale per i bambini»), scrisse anche alcune commedie (*L'onore del marito*, *Gli amici di casa*, *I ragazzi grandi*, *La coscienza e l'impiego*), e un dramma in cinque atti, senza dimenticare alcuni racconti umoristici sul tema poi confluiti nella raccolta *Occhi e Nasi (Autori e comici, Commedie immorali)*.

⁷ Si veda Prati, A. (1951), *Vocabolario etimologico* (p. 183). Milano.

saura, che emerge quando Pinocchio si trova al gran teatro dei burattini, sul palcoscenico di Mangiafoco. Specialmente in questo episodio si assiste ad una sorta di “teatro nel teatro, a effetto fortemente comico” (Marcheschi 1990, p. 99). A ben vedere, il riso e la beffa sono protagonisti fin dall’atto di nascita del burattino. Pinocchio ride ancor prima che la sua bocca abbia finita di essere plasmata (“cominciò subito a ridere e a canzonarlo”, Collodi, 2012, p. 71), e sarà lui stesso a suscitare il riso in coloro che lo guardano dal momento in cui avrà le gambe e incomincerà a camminare e saltare: “–Piglialo! piglialo– urlava Geppetto; ma la gente che era per la via, vedendo questo burattino di legno, che correva come un barbero, si fermava incantata a guardarlo, e rideva, rideva e rideva da non poterselo figurare” (Collodi, 2012, p. 72).

I tratti che caratterizzano Pinocchio fin dalla sua nascita – la derisione, il riso, l’irriverenza – come ben ha illustrato la Marcheschi (1990) nel suo *Collodi ritrovato* (pp. 99-134) sono tipici della cultura popolare, così come la voglia continua del burattino di fare festa e la strenua ricerca della libertà. Questi, accanto ai personaggi e agli episodi che richiamo il Carnevale, allo sfondo grottesco di alcune vicende, denotano che oltre all’acuta ingegnosità e a una profonda conoscenza della tradizione, “tanta fine comicità dell’opera collodiana nasce proprio dall’intreccio libero di piani diversi: quello del racconto *tout court* con le sue specifiche modalità, quello della parodia letteraria, quello del teatro e del metateatro” (p. 126).

Pinocchio è del tutto consapevole di essere un burattino e della sua provenienza, ma non è “ridicolo” per questa ragione, bensì per le situazioni che vive e affronta come un bambino vero. La sua educazione e le sue avventure si snodano lontano da precettori e dettami libreschi, il suo apprendistato si svolge sulla strada, attraverso gli incontri che tendono all’ignoto e all’imprevisto. Innegabile, anche in questo caso, il richiamo al ragazzo di strada, all’infanzia e alla cultura popolare, al teatro e al Carnevale, come già evidenziato in precedenza, capaci di scatenare il riso dei lettori e di contribuire ad una formazione scevra dai confini plastici delle regole impartite, non alienata e libera, anche attraverso una dimensione ludica, sulla base del principio secondo cui “Il riso libera, il riso gratifica, il riso comunica” (Cambi, 1995, p. 1). Non solo. Accanto alla matrice comica, ironica e parodica non può mancare anche qui il funambolico umorismo collodiano, votato alla derisione non fine a sé stessa, ma diretta a beffare la morale guasta della società borghese. L’intento è quello ammonire con la comicità usi e costumi corrotti, quelle menzogne degli adulti che non hanno nulla a che vedere con le bugie dal sapore emancipatorio e ingenuo del burattino e che sono finalizzate al mantenimento di status e apparenze, all’ottenimento e alla custodia di opportunità personali e privilegi. Un quadro, quest’ultimo, ben rappresentato ad esempio dai personaggi che si muovono nel salotto della sua commedia dal titolo eloquente, *I ragazzi grandi*, oltre ad essere il filo conduttore di tutta l’opera dell’autore e che sul finale di Pinocchio trova il suo apice.

La finezza dell’umorismo collodiano risiede proprio nel tentativo mediante

“un continuo gioco prismatico” (Marcheschi, 2016) di contribuire alla realizzazione di una letteratura che attraverso lo sguardo ad una dimensione critica, civile e politica punti alla verità. Collodi ha un’intelligenza trasversale, protesa verso molteplici attitudini, tra queste la vocazione parodica e la tensione umoristica lo orientano verso una scrittura duttile e di ampio respiro. Per comprendere al meglio la sua opera, dunque, bisogna scavare con la lente dell’umorismo e dell’ironia. Di quell’ironia che è naturalmente collegata ad un carattere critico e decostruttivo, così come la intendeva anche Kierkegaard, autore di una tesi di laurea dal titolo *Il concetto di ironia in costante riferimento a Socrate*, in cui rivaluta la funzione liberatrice dalle false realtà dell’ironia socratica mediante il dubbio, e in questo senso riconoscendone il valore pedagogico, poiché essa “consente di liberare l’animo dai pregiudizi, dalle certezze, dalle verità precostituite e di avviare il processo di formazione del soggetto come processo di emancipazione. Essa mette in fuga ogni forma di dogmatismo ed orienta il pensiero umano verso il nuovo, il possibile, il non ancora e, in questo modo, si collega al pensiero divergente e alla creatività” (Giambalvo, 2008, p. 49).

Il comico, cruciale nell’esperienza formativa di ciascun fanciullo e dominante nell’opera collodiana, nella sua energia scatenatrice del riso, rappresenta quindi un elemento innovativo nella letteratura per l’infanzia ottocentesca, fissando allo stesso tempo le linee essenziali della produzione letteraria per l’infanzia novecentesca, rispetto alla quale si porrà come modello; basti pensare al gioco di parole e all’invenzione fantastica di Rodari, al *non-sense* delle opere di Carroll o alla derisione di Vamba.

Riferimenti bibliografici

- BACCHETTI, F. (1997). *I bambini e la famiglia nell'Ottocento: realtà e mito attraverso la letteratura per l'infanzia*. Le Lettere.
- BESEGGI, E. (1998) Introduzione. In *La scienza gaia: saggi sul riso* (pp. 7-13). Mondadori.
- CAMBI F. (1995, 8 aprile) Comico e letteratura per l'infanzia: una svolta e quattro modelli [relazione a convegno]. In F. Cambi, R. Guarnieri, M. L. Meacci (Cur.). *Il comico nella letteratura giovanile*. Unione Nazionale per l'Educazione alla Lettura Giovanile, Sezione Italiana, XII convegno annuale, Bologna.
- CIVES, G. (2008) Ironia e pedagogia, un rapporto difficile. In F. Cambi & E. Giambalvo (Cur.), *Formarsi nell'ironia: un modello postmoderno* (pp. 29-45). Sellerio.
- COLLODI, C. (1993). *Pinocchio*. F. Tempesti (Cur.). Feltrinelli.
- COLLODI, C. (2012), *Le avventure di Pinocchio. Storia di un burattino*. Giunti.
- ECO, U. (1982), Presentazione. In G. Celli, *La scienza del comico* (pp. V-VII). Calderini.
- GIAMBALVO, E. (2008). Dall'ironia all'umorismo: il «caso Pirandello». In F. Cambi & E. Giambalvo (Cur.), *Formarsi nell'ironia: un modello postmoderno* (pp. 46-59). Sellerio.
- KANT, I. (1989), *Critica del giudizio*. (A. Gargiulo Trad.; 1. Ed.). Laterza (originariamente pubblicato nel 1957).
- MALERBA, L. (2018). *Le strategie del comico*. Quodlibet.
- MARCHESCHI, D. (1990). *Collodi ritrovato*. ETS.
- MARCHESCHI, D. (1995). Introduzione. In *Carlo Collodi. Opere*. Mondadori.
- MARCHESCHI, D. (2009). The Tradition of Humour – “Humourism” In Nineteenth And Twentieth Century Europe. *Journal of Linguistic and Intercultural Education* – *JoLIE*, 2(2), 187-200. <http://jolie.uab.ro/index.php?pagina=pg&id=7&l=en>
- MARCHESCHI, D. (2016), Da Collodi a Collodi: concezioni e pratiche dell'umorismo nell'Ottocento. In *Studying Humour*, 3. <https://ejournals.lib.auth.gr/humour/article/view/5246>
- YORICK (pseud. di Pietro Coccoluto Ferrigni) (1902). *La storia dei burattini*. Bemporad.

Ermeneutica dell'educativo: una metodologia di ricerca
esigente e inattuale. L'esperienza di una giovane dottoranda

*Hermeneutics of the educative: a demanding and original research
methodology. The experience of a young PhD student*

Chiara Massullo

ABSTRACT: This study aims to illustrate the research method conceived and used by Edda Ducci in philosophy of education, the *hermeneutics of the educative*, in order to highlight the validity and significance of the contribution that this methodological approach can bring to research in the educational field. This procedure, which is original and demanding and capable of respecting the peculiar nature of its object, the educational, is characterized by elements that are in part atypical: it moves from a concern for man and aspires to have humanising power, it is outlined as a sapiential-existential approach, requiring the researcher to use, in addition to the canonical objective instrumentation, also the subjective one, demanding a deep personal involvement. The study concludes with one's own personal experience with the practice of this methodology and a critical reflection on the potentially problematic aspects of this path, as well as on the richness that the hermeneutics of educational is capable of bringing.

KEYWORDS: hermeneutics of educational, methodology, philosophy

ABSTRACT: Questo studio intende illustrare la modalità di ricerca ideata e impiegata da Edda Ducci per filosofare sull'educativo, l'*ermeneutica dell'educativo*, al fine di mettere in luce la validità e significatività dell'apporto che questo approccio metodologico può recare alla ricerca in ambito educativo. Questo procedimento inattuale ed esigente, capace di rispettare la peculiare natura del suo oggetto, l'educativo, si caratterizza di elementi in parte atipici: muove dalla preoccupazione per l'uomo e ambisce ad avere potere umanante, si delinea come approccio sapienziale-esistenziale, esigendo dal ricercatore di impiegare, oltre alla canonica strumentazione oggettiva, anche quella soggettiva, richiedendogli un profondo coinvolgimento personale. Lo studio si conclude con la propria esperienza personale con la pratica di questa metodologia, in cui si condivide una riflessione critica circa gli aspetti potenzialmente problematici di tale percorso, nonché sulla ricchezza che l'ermeneutica dell'educativo è capace di apportare.

PAROLE CHIAVE: ermeneutica dell'educativo, metodologia, filosofia

Edda Ducci propone un peculiare modo di praticare la riflessione filosofica sull'educazione, il *filosofare sull'educativo*, giungendo a delineare progressivamente un originale procedimento per fare ricerca in ambito pedagogico: un' *ermeneutica dell'educativo*¹.

Questa modalità è in qualche modo atipica, forse scomoda, per l'accademia, poiché richiede al ricercatore di ambito educativo, oltre a quegli aspetti canonicamente propri di una ricerca scientifica, ulteriori elementi. Richiede un impegnativo coinvolgimento personale, lo "sconfinamento" dall'ambito razionale-logico in quello esistenziale, rifiutando il "fosso abusivo" tra il pensare e il vivere (Ducci, 1994, p. 5). La preoccupazione per l'uomo e il suo umanarsi in pienezza, nonché l'investimento delle migliori energie dello studioso affinché i prodotti della propria ricerca possano aiutare l'uomo in questa direzione. Un rapporto intimo con le fonti (gli autori). Intuibile il portato di complessità di una tale metodologia.

La scrivente è una dottoranda² al secondo anno del proprio percorso, che ha scelto di adottare l'ermeneutica dell'educativo come metodologia della propria ricerca. Si ritiene quindi possa essere utile presentare tale approccio metodologico in questa sede e offrire la testimonianza di una giovane studiosa impegnata in questa modalità di ricerca, con l'intento di sostenerne le potenzialità per coloro che vogliono fare ricerca in ambito educativo. Si tenterà di farlo mettendo in luce la ricchezza che questo procedimento è capace di apportare alla ricerca, ma senza omettere una riflessione sugli aspetti problematici.

1. Le fattezze dell'ermeneutica dell'educativo: alcuni tratti

Sembra bene cominciare presentando questa modalità di ricerca nei suoi nodi nevralgici, operazione non priva di difficoltà. Edda Ducci, infatti, non ha esposto in modo sistematico e esaustivo gli elementi che caratterizzano la sua proposta di approccio alla ricerca, ma è comunque possibile scovarli in diversi luoghi della sua produzione³.

Iniziamo delineando quello che per Ducci è l'oggetto del filosofare e dell'ermeneutica: l'educativo è sia la parte educabile dell'uomo – l'educabilità intesa come misteriosa perfettibilità –, sia l'umanarsi in pienezza dell'essere

¹ Ducci non utilizza in nessun luogo della sua produzione l'espressione "ermeneutica dell'educativo". La paternità dell'utilizzo di tale sintagma per denominare la modalità di ricerca di Ducci è da attribuirsi a Gilberto Scaramuzzo (2020), che ha approfondito il procedimento duciano in un recente studio, al quale si rimanda per ulteriori approfondimenti.

² Il docente guida è il prof.re Gilberto Scaramuzzo.

³ Questo studio non ha pretesa di esaustività, ma solo di sbizzare alcune delle fattezze dell'ermeneutica dell'educativo. Inoltre, le caratteristiche del pensiero duciano sembrano non consentirne una trattazione lineare, sistematica; si finirebbe con lo snaturarlo, e ciò vale anche per l'ermeneutica dell'educativo (Scaramuzzo, 2020b).

umano, sia quei nutrimenti che possono aiutarlo nella sua umanazione (Ducci, 2002c, p. 9; 2005, p. 9; 2007a, p. 16). L'educativo non è solo oggetto, ma porta con sé anche fini e 'mezzi'. Compito della filosofia dell'educazione, per Ducci (1999), è quello di intravedere mete belle e invoglianti per l'uomo, di additare approdi degni di lui e tentare di far luce sulle vie che li rendano raggiungibili (pp. 13-15). Il filosofare sull'educativo ha, più specificamente, il compito di individuare quali alimenti sono indispensabili all'anima per l'umanarsi, e può assolverlo portando in superficie i bisogni di nutrimento, additando percorsi, segnalando autori di riferimento (Ducci, 2005, p. 9; 2007b, pp. 24 e ss). L'autrice, al contempo, riconosce un margine non riducibile di mistero: l'essere umano e l'educativo hanno infatti un margine di irrisolvibilità e inoggettivabilità (Ducci, 2002c, pp. 10-11, 28; 2005, p. 11; 2007a, p. 9). Per questo Ducci (2007b) mette in guardia circa il rischio di considerare la *paideia* "tutta dicibile, oggettivabile, forse scientificizzabile" (p. 14). Da tutto ciò e da un acquisito *sensu forte di paideia* – come "via per la pienezza dell'uomo" – deriva la necessità di ricercare una modalità che consenta di leggere questa realtà rispettando la densità della sua natura (Ducci, 2005, pp. 11, 13).

Il riconoscimento della singolare natura del suo oggetto e i fini che si pone imprimono al filosofare sull'educativo determinate caratteristiche, anche metodologiche, che vanno a delineare l'ermeneutica dell'educativo.

Il filosofare sull'educativo proposto da Ducci si compagina come una modalità di lettura/interpretazione (Scaramuzzo, 2009, p. 24). Ducci (1995) suggerisce una modalità di lettura di un testo di un autore che si trasforma in un modo di leggere o rileggere la realtà dell'educativo, avvalendosi di una strumentazione propria e proponendosi fini specifici: un'ermeneutica dell'educativo, appunto (p. 9, 15). Il fine è l'attingimento della realtà umana e il servire l'umano nell'uomo (Scaramuzzo, 2020, p. 36).

Il filosofare sull'educativo esige qualche elemento in più rispetto a quelli di solito richiesti dalla ricerca pedagogica. Per Ducci, infatti, si è umanamente autorizzati a filosofare sull'educativo quando si è preoccupati di esso e dell'umano – anzitutto di quell'umanarsi che riguarda in prima persona il ricercatore –, per il motivo che *importa dell'uomo* e del suo concreto umanarsi: perciò vanno ricercate le fondamenta più solide e gli scandagli più coraggiosi, incuranti delle mode e delle correnti (Ducci, 1995, p. 9; 2002a, p. 9; 2002c, pp. 10-12; 2005, p. 12).

Da quanto finora detto conseguono particolari linee metodologiche che vanno a caratterizzare l'ermeneutica dell'educativo, e che saranno illustrate di seguito. Queste concernono l'individuazione delle fonti adeguate e del giusto modo di rapportarvisi, la caratterizzazione dell'approccio e del sapere che ne risulta, il tipo di coinvolgimento richiesto al ricercatore.

Ducci identifica le giuste fonti per l'ermeneutica dell'educativo con la categoria degli *auctores* (Ducci, 1999, p. 67; 2002c, pp. 12-16; 2007b, p. 29). Per tentare di dire in modo non troppo improprio dell'umano e dell'educativo, visto il margine di misteriosità, sembrano essere necessarie, più che trattazioni,

guide, occorrono orizzonti vasti e una coralità polifonica. Gli *auctores* sono quei pensatori a-sistematici, paradossali, utopici, scandagliatori e conoscitori straordinari dell'umano, che ne hanno abitato con frutto le vette e gli abissi. Capaci di far crescere in tutto ciò che riguarda l'essere e il diventare umani. Negli *auctores* si vogliono rintracciare tessere del mosaico e schegge vive di discorso sull'uomo, che consentano un qualche svelamento sull'umano e sull'educativo (Ducci, 2002a, p. 15). Ecco alcune delle valenze che, secondo Ducci, rendono un pensatore atto per l'educativo, un *auctor* (Ducci, 1999 pp. 71-76; Scaramuzzo, 2020, pp. 57-58). Gli *auctores* arano profondo nel terreno dell'umano, sono primitivi e inattuali, escono e fanno uscire dal quotidiano, non fermano quando li si incontra, né inducono a fare la loro strada, ma invogliano a cercare liberamente ognuno la sua e a percorrerla. Invogliano a credere e suscitare la fede nella potenzialità di perfezionamento dell'uomo. Va specificato che se un pensatore ha anche solo una delle valenze, o un suo pezzetto, se questa è fermento vivo ciò basta per annoverarlo tra gli *auctores*.

L'ermeneutica dell'educativo viene a caratterizzarsi per Ducci (2005) come un *approccio sapienziale-esistenziale*: "oggettivamente incardinato con saldezza e pure tanto affidato al ri-vivere personale", il quale riesce a coniugarsi bene con il massimo rigore epistemologico, senza ridurvisi né surrogandolo (p. 16). È caratterizzata da un impegno compaginato di "studio serio e coraggioso esperire interiore" (Ducci, 2002b, p. 8).

Ulteriori nuclei nevralgici dell'ermeneutica dell'educativo sono: la fedeltà all'essere e la volontà di impattare con esso, l'affinarsi della sensibilità, la lumaticeria, la primitività, la serietà⁴...

Il filosofare sull'educativo più che un'*episteme*, è una *sophia*: compito dell'ermeneutica dell'educativo è quello di ricercare e produrre *anthropine sophia*, espressione che sintetizza un "sapere umano e umanante" – un sapere dell'uomo intorno a ciò che è umano, e che abbia potere di umanazione (Ducci, 2004, p. 15; 1994, p. 34).

È bene, a questo punto, fornire un inquadramento teorico del pensiero di Ducci. La riflessione ducciana si concentra sull'indagine circa la centralità della relazione e dell'intersoggettività, e il loro valore in ambito educativo. In ciò il suo pensiero è dichiaratamente debitore verso alcuni pensatori e correnti filosofiche, contrassegnati da una riscoperta dell'intersoggettività "emersa da una chiusura dell'io mai sperimentata prima del lungo periodo iniziato con il cogito cartesiano e sfociato nel grande idealismo" (Ducci, 2002a, p. 78): Søren Kierkegaard⁵, Ludwig Feuerbach (1843/1969, 1841/1971), il *neues Denken*⁶ e la filosofia della relazione, in particolare i filosofi dialogici Martin Buber (1959)

⁴ Per ulteriori approfondimenti si rimanda a Ducci (1999, 2002a, 2002c, 2007b) e a Scaramuzzo (2020).

⁵ Ducci fa riferimento in particolare ad alcune opere di Kierkegaard (1844/1962a, 1846/1962b, 1962-1963, 1849/1965, 1844/1966).

⁶ Ducci (2002a) per l'espressione e approfondimenti rimanda a *Ich-Du-Verhältnis* di Michael Theunissen (p. 32).

e Ferdinand Ebner (1963a, 1963b). Riportare alcuni dei riferimenti di Ducci è fondamentale, in quanto questi pensatori influenzano non solo la riflessione teorica dell'autrice, ma anche, profondamente, la sua modalità di fare ricerca⁷: per esempio, nell'attenzione alla qualità dell'incontro con gli *auctores* (concepito quasi come incontro intersoggettivo), nell'importanza riconosciuta alla soggettività del ricercatore, nella volontà di sconfinamento tra pensare e vivere.

2. La sfida dello sconfinamento esistenziale e del coinvolgimento personale

Ricapitoliamo quello che, per Ducci, è il compito di chi voglia praticare un'ermeneutica dell'educativo (Scaramuzzo, 2020, pp. 58-59, 66). Lo studioso dovrà porre attenzione ai grandi temi che concernono l'educabilità umana, individuare gli *auctores* e le opere più utili per il tema da indagare, per effettuare attraverso la parola dell'*auctor* quel viaggio che egli addita; dovrà disporsi nella condizione di leggere la parola dell'autore al fine di incontrarlo *in* essa, in un contatto diretto e intimo sia con la parola dell'autore che con il *sentito vitale* che l'incontro accende nella propria interiorità.

Se la riflessione pedagogica è attenzione all'uomo per il suo umarsi integrale nella situazione concreta, il filosofare sull'educativo per Ducci (2008) sarà necessariamente legato all'*esperire*, inteso nell'accezione di *vivere-rivivere* (p. 14). Ossia il vivere personale dell'*auctor* e di colui che filosofa sull'educativo, e il rivivere in sé l'*esperire* dell'*auctor*. Per poter accostare l'*auctor* in modo appropriato, secondo Ducci (1995) è proprio questo *esperire interiore* che non va tenuto estraneo, in modo da poter veramente partecipare al “chiarificarsi di qualcosa (grande o piccolo) che compagna l'umano nelle sue forme alte e degne” (p. 10).

Nell'opera dell'*auctor* è presente uno svelamento circa l'umano, che egli ha esperito nella sua interiorità: perciò chi vuole contattare veramente la parola dell'autore, la materia viva di questo svelamento – potremmo dire, chi vuole essere *iniziato* –, la deve incontrare non solo sul terreno della razionalità e del rigore logico scientifico, ma anche in altri luoghi dell'umano (Scaramuzzo, 2020, pp. 47, 59, 63). Ducci (2005) riconosce apertamente l'importanza e la fecondità dell'*esperire interiore* nella ricerca in ambito educativo: “se una cosa vitale la si *comprende* la si comprende [...] con il vivere [...]. Questo, indubbiamente, è un metodo (o, forse, il *metodo?*) per indagare l'educabilità umana con l'*intento* di prendersene cura: spinge a quell'inclusione della propria [...], non ammette una ricerca miope, rachitica, inasprita da pregiudizi, e soltanto dopo un sostarvi corretto e decoroso ne prevede e consente una comunicazione naturale, asistemica, esperita” (p. 17).

⁷ A tal proposito, si consideri per esempio la categoria kierkegaardiana della *reduplicazione*, per cui reduplicare è essere ciò che si dice (Kierkegaard, 1962-1963, IX A 208): “il pensare soggettivo è [...] intrinsecamente il pensiero nell'azione della vita, cioè reduplicare” (Ducci, 2007c, p. 205).

L'ermeneutica dell'educativo adopera, quindi, non solo la strumentazione oggettiva, quella richiesta a ogni studioso che operi in ambito accademico, assolutamente necessaria affinché la ricerca abbia rigore epistemologico, ma si affida anche alla *strumentazione soggettiva*, la quale sembra invece comunemente scoraggiata, se non osteggiata, nel contesto accademico (Scaramuzzo, 2020, pp. 30-31).

Alcuni tratti della strumentazione soggettiva: “una sensibilità squisita per la realtà in oggetto (avere il senso per l'educativo), un'inesauribile capacità di meraviglia, il senso per la sproporzione, il gusto del bello, l'istinto per l'ordine, l'intuito per il vero, l'amore appassionato per la libertà e, su tutto, un intenso esperire umano, primamente nella propria interiorità personale” (Ducci, 2002c, p. 15).

Un passo di Ducci (1994) riesce a gettare ulteriore luce su questo *quid* e surplus che contraddistingue il suo originale approccio alla ricerca (pp. 37-38):

Per me il momento primario [...] è da individuare nell'esperire interiore. Qui forse va cercato il motivo dell'umanante?

Ciò significa indubbiamente chiamare in causa questo fattore inquietante, tanto discusso e ancora tanto discutibile: l'esperire interiore.

Dico semplicemente che intendo parlare di quell'esperire che, come ogni esperire, lo può affermare chi lo prova; che se genuino e non immaginato (ma quanto delicato e pur sicuro il discernimento!) gli è riconosciuta una validità conoscitiva anche se messo a fronte della conoscenza scientifica; che supera ogni possibilità di spiegazione logica, ma non può essere ignorato; che non è descrivibile in termini meccanicistici né riconducibile a operazioni di misura; ma che soprattutto pare la strada privilegiata e forse l'unica per attingere realtà squisitamente umane.

Difficile dirne la natura, ma mi pare questo uno dei casi in cui non si deve rinunciare alla vita in favore della razionalità.

3. Una metodologia esigente e affascinante: l'esperienza di una dottoranda

Visto che la scrivente ha scelto proprio l'ermeneutica dell'educativo come metodologia per il proprio progetto di ricerca dottorale (intraprendendo un filosofare sull'educativo a partire dal pensiero di Edgar Morin), si ritiene possa essere utile in questa sede, dopo averla brevemente tratteggiata, riportare la propria esperienza personale con la pratica di tale procedimento, anche per invogliare altri giovani studiosi e studiose a praticare questa modalità di ricerca in ambito educativo.

Questo è forse il punto adatto per passare dalle forme impersonali e/o dal

noi alla prima persona singolare (passaggio che sembra creare sempre qualche disagio in un articolo accademico).

Ho scelto di adottare questa metodologia perché parla a qualcosa di profondo e vivo in me. Perché consuona con il mio amore, meraviglia, fede e tormento per l'umano e l'esistenza, nei suoi travagli e bellezze. Perché interpella la mia umanità e soggettività. Perché è capace di integrare la facoltà razionale e il rigore logico-scientifico anche con qualcosa d'altro e d'oltre, andando oltre riduzionismo e scientismo. Perché sa cogliere la poesia dell'esistenza, fertilizzando il linguaggio con sfumature poetico-evocative. Perché tesa a generare un cambiamento, a aiutare l'essere umano e a costruire una convivenza più bella più buona e più giusta.

Il mio percorso è cominciato con l'avvicinarmi a vari autori, potenziali *auctores*, tentando di trovarne uno che trattasse un tema dell'educativo a me caro. La scelta non è stata semplice. Nonostante dubbi e insicurezze⁸, l'incontro con alcuni passi delle opere di Edgar Morin è stato come lo descrive Ducci (2002a): “[i]l primo contatto è con bagliori di luce, con un magnetismo *fatale*” (p. 13). Sono andata poi ricercando elementi che potessero convincere che Morin fosse annoverabile tra gli *auctores*⁹: ho cercato di rispondere a domande incalzanti, nate dai miei dubbi sull'opportunità dell'operazione e dal ricercare nel suo pensiero alcune delle valenze educative indicate da Ducci (è inattuale o schiavo delle mode? Il suo pensiero è troppo sistematico? È davvero preoccupato dell'uomo e del suo umanarsi? C'è un concreto esperire interiore? C'è potere umanante?). Passi fecondi delle sue opere mi hanno permesso di compiere la scelta e renderne ragione. La ricerca è proseguita con la lettura della produzione dell'autore, con l'intento di scovare i luoghi in cui emergesse uno svelamento su questioni vitali dell'educativo. Mi è sembrato di riconoscerli in alcune categorie moriniane: il mistero, la prosa e la poesia, il vivere poeticamente, l'*homo sapiens-demens*...

Le azioni del procedimento sono insieme semplici e complesse. Leggere l'opera e, una volta trovati luoghi in cui si sente ci sia *qualcosa*, leggere e rileggere, innumerevoli volte, la pagina. Cercare di incontrare la parola dell'autore in modo intimo, creando uno spazio di risonanza nella nostra interiorità in cui essa possa abitare. Trascrivere i passi pregnanti, decantarli, approntare primi tentativi di interpretazione della parola dell'autore, esplicitando quelle valenze atte per l'educativo che si è stati capaci di apprezzarvi.

⁸ Ducci e Morin sono pensatori molto distanti: le premesse antropologiche da cui partono e i risultati cui giungono sono molto lontani, forse incompatibili. Si pensi per esempio alle posizioni circa lo statuto ontologico-esistenziale umano e l'apertura alla trascendenza – si veda a riguardo, tra l'altro, il saggio di Morin (1973/2020) “Il paradigma perduto”. L'accostamento dei due pensatori desta, dunque, qualche perplessità. D'altro canto, va specificato che non si è ricercata una consonanza teorica dei due autori: di Ducci si è adottata la modalità con cui accostare il pensiero moriniano. Viene, così, meno il problema della distanza tra i due pensatori. Va comunque ‘provato’ che Morin possa essere considerato un *auctor*, operazione che è stata compiuta.

⁹ Inserire un autore nell'ambito del filosofare sull'educativo è sempre operazione delicata: “lui deve avere le carte in regola, e chi lo inserisce deve renderne seria ragione” (Ducci, 2005, p. 13).

L'ermeneutica dell'educativo, come si è visto, è una metodologia di ricerca esigente, che richiede elementi ulteriori rispetto a quelli solitamente richiesti dalla ricerca pedagogica, tali da renderla forse un procedimento atipico, scomodo, *inattuale*¹⁰ in ambito accademico (Scaramuzzo, 2020, pp. 22,35, 64, 76).

La mia pratica di questo approccio non è stata priva di insidie. Dalla scelta dell'autore alla 'dimostrazione' di poterlo considerare un *auctor*, dalla frequentazione delle opere all'individuazione dei passi in cui fosse possibile rinvenire semi vivi di discorso sull'uomo – operazioni ancora non concluse. La necessità di affidarsi anche al proprio esperire interiore, la *sensibilità* richiesta per l'incontro con l'*auctor*, la natura singolare, incommensurabile, degli 'oggetti' uomo e educativo e la responsabilità a ciò connessa, il voler/dover produrre con la mia ricerca qualcosa che potesse avere validità esistenziale: tutto ciò mi ha fatto e mi fa sentire spesso inadeguata e insicura, come troppo ingente la fatica, come insidioso e poco battuto il sentiero da percorrere...

Infatti, proprio perché richiede un serio coinvolgimento personale, l'ermeneutica dell'educativo può risultare scomoda non solo per l'ambito accademico, ma generare disagio e inquietudini al ricercatore stesso.

D'altra parte, sono proprio l'ambito della ricerca, l'umano e l'educativo, e le caratteristiche di questo approccio, tra cui la volontà di sconfinamento esistenziale e di avere potere emanante, che, in qualche modo, comportano necessariamente spaesamenti. Eppure è proprio grazie a queste caratteristiche – che la rendono realmente umanante – che è riuscita a darmi maggiori stimoli, a coinvolgere anche altre importanti dimensioni vitali di me oltre a quella razionale, a nutrirmi di risposte, ma soprattutto di domande, ad aprirmi ampi spazi di libertà e creatività, di crescita personale, di scandaglio esistenziale e pienezza umana... E non dobbiamo forse, in quanto studiosi di ambito educativo, impegnarci affinché il nostro ricercare possa generare anche questo, in noi e in chi ne incontrerà i prodotti?

¹⁰ Ducci (1999) intende con inattualità – echeggiando Nietzsche – la tensione verso le domande serie, profonde, tragiche del proprio tempo e, al contempo, l'incertezza o criticità nei confronti delle mode (p. 74).

Riferimenti bibliografici

- BUBER, M. (1959). *Il principio dialogico* (P. Facchi & U. Schnabel, Trad.). Ed. di Comunità.
- DUCCI, E. (1994). *Libertà liberata: Libertà Legge Leggi*. Anicia.
- EAD. (1995). Introduzione. In T. D'Aquino. *De Magistro* (pp. 7-66). Anicia.
- EAD. (1999). *Approdi dell'umano: Il dialogare minore* (2 ed.). Anicia.
- EAD. (2002a). *Essere e Comunicare* (2 ed.). Anicia.
- EAD. (2002b). Filosofare sull'educativo. In Ead. (Cur.), *Preoccuparsi dell'educativo* (pp. 7-8). Anicia.
- EAD. (2002c). Il volto dell'educativo. In Ead. (Cur.), *Preoccuparsi dell'educativo* (pp. 9-30). Anicia.
- EAD. (2004). La comunicazione *da anima ad anima* è ancora auspicabile? In Ead. (Cur.), *Aprire su paideia* (pp.15-20). Anicia.
- EAD. (2005). *La parola nell'uomo: Umanazione e disumanazione nella pneumatologia di Ferdinand Ebner*. La Scuola.
- EAD. (2007a). Introduzione. In Ead. (Cur.), *Il margine ineffabile della paideia. Un bene da salvaguardare* (pp. 9-12). Anicia.
- EAD. (2007b). Quale formazione, se importa dell'uomo. In Ead. (Cur.), *Il margine ineffabile della paideia. Un bene da salvaguardare* (pp. 13-34). Anicia.
- EAD. (2007c). *La maieutica kierkegaardiana*. Anicia.
- EAD. (2008). *L'uomo umano*. Anicia.
- EBNER, F. (1963a). Fragmente, Aufsätze, Aphorismen. Zu einer Pneumatologie des Wortes. In *Id.* (1963), *Schriften* (vol. 1). Kösel.
- Id.* (1963b). Notizen. Tagebücher. Lebenserinnerungen. In *Id.* (1963), *Schriften* (vol. 2). Kösel.
- FEUERBACH, L. (1969). *La filosofia dell'avvenire* (C. Cesa, Trad.). Laterza (Originariamente pubblicato nel 1843).
- Id.* (1971), *L'essenza del cristianesimo* (C. Cometti, Trad.). Feltrinelli. (Originariamente pubblicato nel 1841).
- KIERKEGAARD, S. (1962a). *Briciole di filosofia ovvero una filosofia in briciole* (C. Fabro, Trad.). Zanichelli. (Originariamente pubblicato nel 1844).
- Id.* (1962b). *Postilla conclusiva non scientifica alle Briciole di filosofia* (C. Fabro, Trad.). Zanichelli. (Originariamente pubblicato nel 1846).
- Id.* (1962-1963). *Diario*, vol. 1 (1834-1849), vol. 2 (1849-1855) (C. Fabro, Trad.). Morcelliana.
- Id.* (1965). *La malattia mortale* (C. Fabro, Trad.). Sansoni. (Originariamente pubblicato nel 1849).
- Id.* (1966). *Il concetto dell'angoscia* (C. Fabro, Trad.). Sansoni. (Originariamente pubblicato nel 1844).
- MORIN, E. (2020). *Il paradigma perduto. Che cos'è la natura umana?* (E. Bongioanni, Trad.). Mimesis. (Originariamente pubblicato nel 1973).

- SCARAMUZZO, G. (2009). A colloquio d'esame con Edda Ducci. In *Id.* (Cur.), *La comunicazione umanante: Ermeneusi di un mistero* (pp. 17-36). Aracne.
- ID.* (2020a). *Per un'ermeneutica dell'educativo: L'insegnamento scritto (e quello non scritto) di Edda Ducci*. Anicia.
- ID.* (2020b). Incontro con Edda Ducci. *Rassegna di pedagogia*, 1-2, 159-172.

Disabilità e letteratura per l'infanzia: tra funzione pedagogica e istanze di controllo¹

Disability and children's literature: educational role and control instances

Silvia Pacelli

ABSTRACT: This essay aims to explore the phenomenon of disability portrayals in children's literature as a complex and multifaceted issue that not only involves the literary area, but also the educational one and the imaginary's formation aspects. The discussion begins observing how lately there was a general increase in the children's publications including characters with disabilities and explores some of the main social dynamics involved.

KEYWORDS: Children's literature, disability, imaginary, social representations, education.

ABSTRACT: Il contributo intende indagare la rappresentazione della disabilità nella letteratura per l'infanzia come fenomeno complesso e dalle molte sfaccettature che coinvolge non solamente l'ambito letterario, ma anche quello educativo e della formazione dell'immaginario. La riflessione prende avvio dalla constatazione di un generale incremento delle pubblicazioni per l'infanzia con raffigurazioni di personaggi con disabilità per approfondire alcune delle principali dinamiche sociali in esso coinvolte.

PAROLE CHIAVE: Letteratura per l'infanzia, disabilità, immaginario, rappresentazioni sociali, educazione.

1. Letteratura per l'infanzia e disabilità: una panoramica

Negli ultimi anni nel settore dell'editoria per l'infanzia si è assistito a un generale incremento di pubblicazioni contenenti raffigurazioni di personaggi con disabilità, dagli albi illustrati ai romanzi *young adult*: Basti osservare i cataloghi di alcune case editrici per l'infanzia o fenomeni *best seller* dal 2000 ad oggi per averne un'idea². Come afferma Galli Laforest: "la diversità radicale è

¹ Il presente articolo approfondisce alcuni degli aspetti emersi nella prima fase della ricerca di Dottorato dal titolo *Le rappresentazioni della disabilità nella letteratura per l'infanzia, tra passato e presente*, in corso presso l'Università di Roma Tre per il XXXVI ciclo in "Teoria e ricerca educativa e sociale".

² Si considerino, ad esempio: Palacio, R.J. (2013). *Wonder* (A. Orcese, Trad.). Giunti. Posizionato per più di 56 settimane nella *Best Seller List* del New York Times; Haddon, M. (2003). *Lo strano*

la parola d'ordine, nei buoni libri come in quelli dozzinali: non esistono protagonisti 'normali', tutti hanno una propria anomalia che rende di fatto impossibile il reale inserimento nella società, tra i pari o nel mondo adulto. Forse la più chiara icona degli anni Duemila, il personaggio più rappresentativo (e davvero molto rappresentato), è il preadolescente con handicap o disturbi mentali lievi, soprattutto nello spettro dell'autismo, soprattutto Asperger, a partire dall'ormai antico *Lo strano caso del cane ucciso a mezzanotte* (M. Haddon), poi moltiplicatosi in mille nuove storie" (n.d.). Questa tendenza viene menzionata anche in articoli specialistici e testi scientifici (Schianchi, 2020; Grandi, 2012; Todaro, 2019), sebbene non siano molte le ricerche a riprova di questo sentire.

Ampliando lo sguardo alla situazione internazionale, è interessante considerare i dati emersi in ottica longitudinale dagli studi sulla produzione editoriale per l'infanzia americana rispetto al tema della disabilità.

Buskin & Harris (1977) rilevano un aumento delle rappresentazioni nei libri per l'infanzia pubblicati tra il 1940 e il 1960 e un incremento significativo dopo tale data: tra il 1966 e il 1975, infatti, in soli nove anni, i libri pubblicati furono ben il doppio dei ventisei anni precedenti. Tornando sull'argomento, nel 1984, gli autori rilevarono un ulteriore raddoppiamento rispetto alla prima analisi svolta, 348 libri pubblicati dal 1976 contro i 311 tra il 1940 ed il 1975, tendenza che non ha accennato ad arrestarsi negli anni successivi (Sokolski, 1985).

Per la produzione italiana per l'infanzia non è stato possibile individuare studi altrettanto dettagliati al riguardo e nella ricerca in corso si è, quindi, voluto sottoporre a verifica questa tendenza relativamente alla produzione editoriale nazionale. A tal fine si è proceduto interrogando il *LiBeR Database* – il quale documenta tutte le novità librarie per bambini e ragazzi distribuite in Italia a partire dal 1987 attraverso una catalogazione *libri in mano* e un'approfondita descrizione bibliografica – e integrando quanto emerso con i cataloghi della *Ibby selection of outstanding books for young people with disabilities*, del Centro di documentazione handicap e del Museo della Scuola e dell'Educazione "Mauro Laeng"³. I risultati ottenuti hanno permesso di individuare un repertorio di 184 opere di autori italiani, che si sta procedendo ad analizzare, in cui la disabilità compare nella narrazione come tema principale o secondario. Per uno studio longitudinale si sono suddivise le opere per anno di pubblicazione giungendo alla seguente distribuzione: 17 opere individuate tra il 1850 e il 1900 in nessuna delle quali il tema risulta centrale nella trama; 15 titoli pubblicati tra il 1900 e il 1950, di cui 2 nelle quali la disabilità appare come tema centrale (10,5%); 21 titoli tra il 1950 e il 2000, 11 dei quali trattano il

caso del cane ucciso a mezzanotte (P. Novarese, Trad.). Einaudi. Tradotto in oltre venti paesi e rimasto per lungo tempo in testa alla classifica dei libri più venduti; Mazzariol, G. (2016). *Mio fratello rincorre i dinosauri. Storia mia e di Giovanni che ha un cromosoma in più*. Einaudi, da cui è stato tratto un film nel 2019.

³ https://www.liberweb.it/index.php?option=com_content&view=article&id=21133&Itemid=114; <https://www.ibby.org/subnavigation/archives/outstanding-books-for-young-people-with-disabilities>; <https://www.accaparlante.it/la-biblioteca-del-cdh/>; <https://scienzeformazione.uniroma3.it/terza-missione/mused/>

tema come centrale (52,3%); 131 opere tra il 2000 e il 2021, 86 delle quali pongono la disabilità al centro della narrazione (65,6%).

I dati emersi mostrano, a conferma delle tendenze internazionali, un sostanziale e inequivocabile incremento non solamente nel numero di pubblicazioni per l'infanzia e l'adolescenza, ma anche in riferimento alla centralità attribuita al tema.

Nonostante ciò, la disabilità appare comunque ancora largamente sotto-rappresentata rispetto alla vastità del mercato editoriale per l'infanzia⁴ e all'incidenza statistica di alunni con disabilità all'interno delle classi⁵; inoltre, molti dei libri riguardanti questo tema sono ancora pubblicati da piccole case editrici (Favazza et al., 2000) e risultano ampiamente influenzati da stereotipi e pregiudizi che ne caratterizzano le rappresentazioni sociali. Bocci (1999) sottolinea come la rappresentazione della disabilità oscilli tra disinteresse, pietismo e straordinarietà, mentre rimangono ancora rare le raffigurazioni corrispondenti alle normali vicende di vita quotidiana⁶: del resto, si tratta di un atteggiamento verso il mondo dei diversi costantemente caratterizzato da ambivalenza tra emarginazione/condanna e promozione/esaltazione (Genovesi, 2005, p. 124).

A fronte di un sostanziale incremento della rappresentazione della disabilità nella letteratura per l'infanzia contemporanea, sarebbe tuttavia inesatto sostenere che quello della disabilità sia stato un tema assente o considerato come tabù nel passato. A dire il vero, anzi, il margine e il diverso sono stati da sempre molto presenti nelle narrazioni e, a partire dalle fiabe – un genere che sta alle origini della letteratura per l'infanzia – utilizzati come motore scatenante dell'azione narrativa stessa. Questa dinamica, per cui si transita nel corso della narrazione da una situazione di disequilibrio iniziale a una di equilibrio, è stata rilevata dallo strutturalista Propp (2000/1928) nelle funzioni di “Danneggiamento” (X) e “Mancanza” (x): si tratta di situazioni di insufficienza, menomazioni, fatture, danni che si collocano al principio dell'azione narrativa vera e propria (p.37).

Scrive Grandi che

i margini sono spesso dove vengono relegate le diversità e forse proprio perché anche la letteratura per l'infanzia è al margine ri-

⁴ Stando al Rapporto annuo sullo stato dell'editoria italiana (2021), elaborato dall'Ufficio studi AIE, dal 2017 in Italia vengono pubblicati ogni anno oltre 7.000 titoli per bambini e ragazzi. Nel 2020 la produzione editoriale per l'infanzia ha rappresentato il 10,5 % del mercato librario con 7.289 titoli. Se considerato in questa prospettiva generale, l'incremento riguardante i libri raffiguranti la disabilità appare un'esigua percentuale.

⁵ Secondo il report dell'Istituto Nazionale di Statistica (2020) per l'anno scolastico 2019/20, il 3,5% dei frequentanti le scuole italiane sono alunni con disabilità, cui si aggiungono i dati relativi agli alunni con Bisogni Educativi Speciali, 11% degli iscritti della scuola secondaria e 6,5% della scuola primaria.

⁶ Si veda anche Vadalà, G. (2013). La rappresentazione della disabilità tra conformismo e agire politico. In R. Medeghini, *Disability studies: emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza* (pp. 125-148). Erickson.

spetto alla letteratura canonica ha negli anni esplorato queste zone marginali (2012, p. 2).

Ulivieri (1997) definisce i marginali come “quelli che non sono nel testo, ma che stanno ai margini della pagina, anzi costituiscono, a fronte della pagina principale, codificata, una pagina secondaria” (p. IX) ed è interessante notare come proprio nella letteratura per l'infanzia, da sempre considerata una letteratura *minore*, una pagina secondaria rispetto alla *vera* letteratura, la disabilità trova la sua sede naturale, il suo santuario (Casella, 1997). Come osserva Arca (2003), “di handicap, di disagio e di ‘stranieri’ la narrativa popolare, e quindi quella per ragazzi, ha sempre parlato, anzi non ha mai parlato d’altro” (p. 139). Pertanto, appare necessario valutare che il mondo della rappresentazione della disabilità nella letteratura per l'infanzia è molto più ampio e complesso di quanto non sembri ad un primo sguardo e coinvolge aspetti letterari e dinamiche sociali complesse.

2. Bisogno di protezione e controllo dell'immaginario

Uno studio critico della letteratura per l'infanzia si confronta con la natura stessa della materia nella sua intrinseca complessità: una “natura controversa, scritta da adulti per bambini, enigmatica e soggetta al sistema del controllo dell'immaginario, come ogni linguaggio artistico e di più perché prossima all'infanzia, quindi: doppiamente investita di aspettative sociali, educative e pedagogiche” (Bernardi, 2016, p. 16). Un imprescindibile doppio binario, quello letterario ed educativo, che, in modi differenti, è sempre presente nelle scelte di autori ed editori, i quali incidono inevitabilmente sui processi culturali e formativi; infatti, come nota Cantatore (2020), “qualsiasi discorso critico sul passato della letteratura per l'infanzia è sempre anche un discorso di storia dell'educazione” (p. 30). Se di disabilità, quindi, si è sempre parlato nella letteratura e se nel farlo nessuna scelta compiuta dagli autori risulta *casuale*⁷, quello che sembra modificarsi nel tempo è l'aspettativa educativa e pedagogica investita su di essa a seconda delle tendenze sociali e culturali dominanti.

Allora, cosa condizionerebbe oggi l'incremento della rappresentazione della disabilità? Quali istanze indurrebbero sempre più autori ed editori per l'infanzia a esplorare questa tematica? Quali tensionalità educative e pedagogiche sono insite in essa?

Dietro una retorica del *politically correct* e l'ampio utilizzo del libro quale strumento per favorire l'integrazione della diversità, questo fenomeno rivela tendenze ben più profonde: “nella letteratura per l'infanzia contemporanea si assiste ad una spasmodica corsa a compensare una sorta di ansia dell'attuale che, al pari di una condizione di incertezza collettiva, sembra investire la società di-

⁷ Raramente il protagonista di un racconto è disabile a meno che non vi sia un fine prioritario a guidare la storia. Ogni elemento di una storia deve essere necessario ad essa e la disabilità può essere usata come uno *strumento* per suscitare emozioni nel lettore (Beuchamp et al., 2015, pp. 70-72).

sgregata e infragilita da mutazioni importanti, voluminose, destabilizzanti” (Bernardi, 2016, p.169). In definitiva, sembra che la perdita di riferimenti, vincoli e ruoli sociali definiti abbia portato a una fragilità del soggetto e a una ridefinizione della scena educativa in cui una sempre maggiore attenzione al discorso pedagogico si accompagna a dilaganti dinamiche di controllo e protezione⁸:

In ogni cultura c'è la consapevolezza che il mondo è “disordinato”, caotico, fuori d'equilibrio... questa consapevolezza però non crea sempre le stesse reazioni. A volte è il sentimento di nostalgia per un'armonia originaria a prevalere, altre, il desiderio di immergersi in questo disordine e cercare di rappresentarlo, altre ancora, la volontà di imporgli una “struttura” che delimiti il suo essere mutevole e sfuggente. Il prevalere dell'uno o dell'altro atteggiamento condiziona anche il modo di rappresentare l'handicap in quella società, in quel tempo (Donini, 2000, p. 173).

Questa dinamica di protezione sembra includere, a suo modo, anche e soprattutto le narrazioni per l'infanzia, chiamate a smorzare quest'*ansia dell'attuale* non attraverso un processo di censura delle tematiche ritenute difficili, che lasciano uno spiraglio aperto sulla problematicità e la finitudine dell'esistenza, bensì attraverso un bisogno di semplificazione, ammorbidimento e addomesticamento di queste (Bernardi, 2016; 2019).

La rappresentazione della disabilità, in quanto *tema difficile* – anzi, in quanto macro-tema difficile per eccellenza poiché riassume in sé più tematiche socialmente scomode⁹ – rientra a pieno titolo in questa complessa dinamica in cui si tenta di smorzare la *carica problematica* attraverso rappresentazioni tranquillizzanti e normalizzanti: “probabilmente si tratta di una reazione di difesa nei confronti di quel fenomeno conosciuto come *dissonanza cognitiva*, che spinge a cercare la consonanza mediante evitamenti e banalizzazioni o per mezzo di *atteggiamenti conoscitivi* mirati a rimarcare le differenze tra noi e gli *altri* (i diversi)” (Bocci, 2010, p. 12).

Nei testi permangono, ovviamente, spazi di libertà e ricerca espressiva, ma al livello di comunicazione mainstream il sistema di controllo sembra portare l'autenticità della narrazione a cedere il passo alla tentazione dell'accomodamento. Superare le banalizzazioni per parlare di disabilità in maniera autentica presuppone, contrariamente, l'accettazione della complessità indicibile del

⁸ Cfr. Cantatore et al., 2020, p. 7.

⁹ Rifacendosi ancora all'illuminante analisi di Bernardi già citata (2016) e all'elenco di tematiche ricorrenti, è possibile accostare alla disabilità i temi della morte, della sofferenza, della diversità, della malattia, del corpo, della vulnerabilità: “Le tematiche viste come difficili se e quando approdino alla letteratura per l'infanzia sono le stesse che la società percepisce come disturbanti e conflittuali per il proprio sistema di valori, tanto da consegnarle di buon grado all'influenza del processo di addomesticamento che le adotta e in seguito le riadatta, le rifinisce, le spurga, le smorza, le edulcora, quando non le esilia negandole” (Bernardi, 2016, p. 46).

reale, come afferma Gardou (2006): “la riflessione sulla disabilità prende le mosse dalla complessità e dall’incertezza” (p. 36).

3. Quando è il tema a diventare protagonista

Un ulteriore elemento da considerare nell’analisi della questione è quello, sempre più incisivo nel mercato editoriale per l’infanzia, di una parcellizzazione tematica delle narrazioni e di un loro impiego utilitaristico per le situazioni difficili da affrontare o da spiegare. In questo utilizzo finalizzato della lettura, che spesso coinvolge i libri con rappresentazioni della disabilità, sulla qualità letteraria sembra prevalere il didascalico *tema per uno scopo*: “un giro in libreria o sui siti web delle case editrici del nostro paese ci mostra come si sia ormai affermato una sorta di equivoco. La letteratura per ragazzi sembra non avere valore di per sé, un romanzo deve servire a qualcosa d’altro” (Gramantieri, 2012, p. 7). Si assiste, così, ad una sottile e costante svalutazione della lettura in quanto tale, come ben argomenta Galli Laforest (2020):

Sull’eterna bilancia che contrappone estetica e funzionalità pedagogica in Italia, un piatto pesa chiaramente molto di più, e quindi l’idea di infanzia sottostante: il vero centro di “letteratura per l’infanzia” è il “per”, non certo la scrittura, né lo sguardo bambino. A vincere è sempre il “tema” (per quanto giganteschi e nobili e necessari certi argomenti siano), come a dire che la letteratura in sé non basta, ma deve essere sostenuta da qualcosa che la faccia davvero importante (p. 77).

Dall’altra parte, al contempo, si chiede alla letteratura di essere portatrice di significati altri attivando meccanismi di delega attraverso i quali si assegna ai personaggi e alle storie il ruolo di rappresentare in modo semplificato tematiche urgenti. Questa scelta porta a isolare e a escludere una visione d’insieme del fenomeno e del contesto e a letture che difficilmente sono in grado di rompere gli schemi e donare al lettore la possibilità di compiere una significativa esperienza estetica (Bernardi, 2016):

i temi presi al volo dalla letteratura per l’infanzia contemporanea, cadono facilmente nel nastro trasportatore degli oggetti di facile consumo. In tal modo anche le opere interessanti che meriterebbero d’essere lette e rilette scorrono nel flusso indistinto di tanti titoli simili, catalogabili in un unico filone. Se in letteratura i personaggi sono interpretabili anche secondo la categoria dei temi, nell’ambito della letteratura per l’infanzia degli ultimi vent’anni, si potrebbe rovesciare l’ordine dei termini: i temi sono personaggi, spesso a discapito delle storie (p. 174).

Si giunge, in definitiva, alla questione fondamentale, e forse fondante, di tutta la riflessione sulla letteratura per l'infanzia: "un buon romanzo per ragazzi deve condurre il lettore da qualche parte, secondo un piano già noto, aiutarlo a raggiungere una maturità data, dunque essere esplicitamente istruttivo? O dev'essere invece spiazzante, divergente, anche inquietante? Un sentiero chiaro da seguire o un bosco in cui smarrirsi?" (Galli Laforest, 2020, p. 77). La questione, ancora aperta, riguarda anche le rappresentazioni della disabilità in cui troppo spesso la dimensione estetica e del piacere gratuito del lettore vengono poste in secondo piano. Ma la buona letteratura, come sostiene Nussbaum (2012, p. 40), è tale se suscita forti emozioni, genera turbamento, disorienta, confonde¹⁰.

Come più volte osservato, la letteratura per l'infanzia è un fenomeno pluriprospectivo che coinvolge l'asse estetico-letterario da un lato e le esigenze pedagogiche dall'altro: dunque è necessario approcciarne lo studio mantenendo l'attenzione sulle complesse dinamiche dei fenomeni e delle tendenze che la attraversano non soltanto ai fini di un'indagine storico-educativa e sociale, ma anche per l'individuazione, nella molteplicità delle rappresentazioni, di una cifra qualitativa nell'equilibrio instabile tra istanze educative ed esigenze dell'arte.

I dati emersi dalla fase iniziale della ricerca, qui sinteticamente riportati, dimostrano un incremento significativo nel nostro Paese di pubblicazioni per l'infanzia contenenti personaggi con disabilità, confermando così le tendenze internazionali. Con il presente contributo si è inteso per adesso individuare i presupposti ermeneutici per un'esplorazione del fenomeno inscrivendolo all'interno delle complesse dinamiche che coinvolgono la letteratura per l'infanzia contemporanea ed ulteriori e necessari approfondimenti saranno effettuati nel corso della ricerca. Al momento emerge un sempre più diffuso utilizzo della letteratura per l'infanzia finalizzato ad *addomesticare* gli argomenti più difficili attraverso sottili retoriche in grado di influenzare l'immaginario collettivo e che forniscono interessanti spunti d'analisi sul tema.

¹⁰ Per un approfondimento su questo aspetto si rinvia a Lepri, Pacelli, Valecchi, 2021.

Riferimenti bibliografici

- ARCA, A. (2003). Il fascino del diverso nella narrativa per ragazzi. In G.M. Cappai (Cur.), *Percorsi dell'integrazione. Per una didattica delle diversità personali* (pp. 139-145). Angeli.
- ASSOCIAZIONE ITALIANA EDITORI (Cur.). (2021). *Rapporto sullo stato dell'editoria in Italia*. Ediser.
- BEAUCHAMP, M., CHUNG W., MOGILNER, A. & ZAKINOVA, S. (2015). *Disabled literature. A critical examination of the portrayal of individuals with disabilities in selected works of modern and contemporary American literature*. Brown Walker Press.
- BERNARDI, M. (2016). *Letteratura per l'infanzia e alterità: incanti, disincanti, ambiguità, tracce*. Franco Angeli.
- BERNARDI, M. (2019). La libertà del romanzo. In S. Barsotti & L. Cantatore (Cur.), *Letteratura per l'infanzia: forme, temi e simboli del contemporaneo* (pp. 305-324). Carocci.
- BOCCI, F. (1999). Handicap e letteratura: una prospettiva per l'osservazione. *Associazione Italiana Assistenza Spastici*, 1, 46-48.
- BOCCI, F. (2010). Lo sguardo speciale di Raymond Carver, narratore dell'alterità. *Ricerche Pedagogiche*, 174, 9-14.
- BUSKIN, B.H. & HARRIS, K.H. (1977). *Notes from a different drummer: a guide to juvenile fiction portraying the handicapped*. R.R. Bowker Company.
- BUSKIN, B.H. & HARRIS, K.H. (1984). *More notes from a different drummer*. R.R. Bowker Company.
- CANTATORE, L. (2020). La letteratura per l'infanzia e le forme della storia. In L. Cantatore, N. Galli Laforest, G. Grilli, M. Negri, G. Piccinini, I. Tontardini & E. Varrà, *In cerca di guai* (pp. 13-32). Edizioni Junior.
- CASELLA, M. (1997). Con il mostro sulle spalle. In E. Beseghi (Cur.), *Specchi delle diversità*. Mondadori.
- DONINI, S. (2000). L'ampliamento del concetto di normalità: l'immagine dell'handicappato nella letteratura. In A. Canevaro & A. Goussot (Cur.), *La difficile storia degli handicappati*. Carocci.
- FAVAZZA, P., LA ROE, J., PHILIPSEN, L. & KUMAR, P. (2000). Representing young children with disabilities in classroom environments. *Young Exceptional Children*, 3(3), 2-8.
- GALLI LAFOREST, N. (2020). Sulla fine dell'infanzia. In L. Cantatore, N. Galli Laforest, G. Grilli, M. Negri, G. Piccinini, I. Tontardini & E. Varrà, *In cerca di guai* (pp. 69-102). Edizioni Junior.
- GALLI LAFOREST, N. (n.d.). *La pubertà nella letteratura per adolescenti*. <https://hamelin.net/la-puberta-nella-letteratura-per-adolescenti/>.
- GARDOU, C. (2006). *Diversità, vulnerabilità e handicap: per una nuova cultura della disabilità*. Erickson.
- GENOVESI, G. (2005). *Scienza dell'educazione e pedagogia speciale*. Carocci.

- GRAMANTIERI, N. (2012). Fiori di melo sulla mensola del camino. *Hamelin. Contro i libri a tema*, 30, 7-15.
- GRANDI, W. (2012). Outside the margin. Metaphors of disability and integration in the recent literature for children. *Ricerche Di Pedagogia E Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 7(1). <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/2685>.
- HADDON, M. (2003). *Lo strano caso del cane ucciso a mezzanotte* (P. Novarese, Trad.). Einaudi.
- ISTITUTO NAZIONALE DI STATISTICA. (2020). *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità – a.s. 2019-2020*. <https://www.istat.it/it/files/2020/12/Report-alunni-con-disabilit%C3%A0.pdf>
- LEPRI, C., PACELLI, S., VALECCHI, V. (2021). Letteratura *Young Adult* e incontro con l'altro. *Nuova Secondaria Ricerca*, 4, 209-225.
- MAZZARIOL, G. (2016). *Mio fratello rincorre i dinosauri. Storia mia e di Giovanni che ha un cromosoma in più*. Einaudi.
- NUSSBAUM, M. (2012). *Giustizia poetica: immaginazione letteraria e vita civile*. Mimesis.
- PALACIO, R.J. (2013). *Wonder* (A. Orcese, Trad.). Giunti.
- PROPP, V. (2000). *Morfologia della fiaba*. Einaudi. (Originariamente pubblicato nel 1928).
- SCHIANCHI, M. (2020). Due studi, ancora pionieristici, sulla disabilità nella cultura popolare e nella letteratura per l'infanzia. *Rivista di Storia dell'Educazione*, 7(1), 19-29.
- SOKOLSKI, C. (1985). *Image and identity: handicapped characters in children's realistic fiction, before and after P.L. 94-142* [Dissertation, University of Maryland].
- TODARO, L. (2019). Segnali e tendenze di cambiamento nella recente letteratura *Young Adults*. In S. Barsotti & L. Cantatore (Cur.), *Letteratura per l'infanzia: forme, temi e simboli del contemporaneo* (pp. 359-381). Carocci.
- ULIVIERI, S. (Cur.). (1997). *L'educazione e i marginali*. La Nuova Italia.
- VADALÀ, G. (2013). La rappresentazione della disabilità tra conformismo e agire politico. In R. Medeghini, R. D'Alessio, A. Marra, G. Vadalà & E. Valtellina, *Disability Studies: emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza* (pp. 125-148). Erickson.

Marx e Engels: il filo rosso della biografia intellettuale
di Mario Alighiero Manacorda

*Marx and Engels: the red thread of the intellectual biography
of Mario Alighiero Manacorda*

Luca Silvestri

ABSTRACT: The paper analyzes the particular type of hermeneutics that Mario Alighiero Manacorda applied to Marx and Engels' works. Also, it describes the influence that these texts have exercised on the lesser known topics of his intellectual biography: pedagogical historiography, secularity and sport.

KEYWORDS: Marxism, Hermeneutics, Pedagogical Historiography, Secularity, Sport

ABSTRACT: Partendo dall'analisi del tipo di ermeneutica esercitata da Mario Alighiero Manacorda sui testi di Marx e Engels, il contributo si propone di descrivere l'influenza che tali testi hanno esercitato su ognuna delle fasi meno conosciute della sua biografia intellettuale: storiografia pedagogica, laicità e sport.

PAROLE CHIAVE: Marxismo, Ermeneutica, Storiografia pedagogica, Laicità, Sport

1. I classici del marxismo oltre il marxismo pedagogico

Se oggi si volesse sinteticamente individuare il lascito di Manacorda maggiormente diffuso, non c'è dubbio che i suoi studi sul marxismo pedagogico occuperebbero un posto di primo piano. Lo dimostrano, ad esempio, alcuni indizi rintracciabili nel panorama editoriale successivo alla sua scomparsa avvenuta nel 2013: tutte le opere ristampate postume sono centrate sul rapporto tra Marx, Gramsci e l'educazione (Manacorda, 2014; Manacorda, 2015); fuori dall'Italia il suo nome è fortemente legato alla sua lettura pedagogica di Gramsci (Mayo, 2015; Pizzolato & Holst, 2017); infine, dei sette saggi che compongono l'ultimo volume di studi a lui specificatamente dedicato, ben tre riguardano il marxismo pedagogico (Covato & Meta, 2020, pp. 35-53, 55-67, 93-103).

Tuttavia, la biografia intellettuale di Manacorda è stata scandita da fasi e temi di ricerca anche molto dissimili tra di loro, che travalicano il marxismo pedagogico e che potrebbero essere così schematizzati:

- 1) marxismo pedagogico (anni '60 e inizio anni '70)
- 2) storia dell'educazione (anni '70)
- 3) laicità (anni '80 e '90)
- 4) sport e educazione (anni '90 e 2000)

Si intende che questa partizione e periodizzazione ha un valore orientativo, ovvero segna i momenti di acme delle diverse angolazioni della ricerca di Manacorda, la quale, invero, non procede mai in maniera lineare e progressiva da una tappa all'altra, ma piuttosto con un andamento "a spirale", nel quale ogni tappa successiva è già contenuta *in nuce* nelle precedenti e continua ad essere rivisitata e rivitalizzata in maniera nuova a partire dalle successive.

Ma è possibile individuare uno specifico *fil rouge* di tale struttura a spirale? In questa sede si cercherà di sostenere l'ipotesi secondo la quale non solamente il marxismo pedagogico, ma anche gli altri tre temi sopra elencati sono innervati dalla lettura condotta da Manacorda sui classici del marxismo, i quali costituiscono il nucleo ermeneutico inesauribile della sua riflessione. Ragioni di spazio e di puntualità scientifica hanno reso opportuno concentrare l'analisi sul rapporto tra Manacorda e i testi di Marx e Engels (che verranno trattati, coerentemente con l'impostazione di Manacorda, sottolineando "il momento dell'unità del [loro] pensiero ... anziché quello della differenziazione"¹). Tuttavia, questa scelta non deve far dimenticare che nell'antologia curata da Manacorda sui "classici" del marxismo e l'educazione, accanto a Marx e Engels, figura anche Lenin (Manacorda, 1964, pp. 145-251) e che, a partire dagli anni '70, un classico marxista continuamente riletto e ripensato da Manacorda sarà Gramsci.

Prima di procedere oltre, al fine di evitare fraintendimenti, può risultare utile mettere a punto alcune precisazioni sul concetto di "nucleo ermeneutico" con il quale si è voluto indicare in questa sede la metodologia usata da Manacorda.

Anzitutto, bisogna tenere conto che nelle opere di Manacorda l'approccio filologico riveste una centralità tale da orientare e condizionare preliminarmente ogni sua interpretazione (cfr. Cambi, 1992, pp. 30-31). A partire da tale aspetto, si intuisce la distanza che separa la lettura ermeneutica dei classici del marxismo operata da Manacorda dai tentativi di commistione tra marxismo e le filosofie ermeneutiche, come ad esempio quella di Heidegger, che pure si sono avuti nel corso del Novecento e oltre (come dimostra il recente caso di Vattimo & Zabala 2014).

D'altra parte, esiste un'accezione più generale di ermeneutica che invece ben si associa alla metodologia di Manacorda:

¹ Manacorda, 1964, p. 15, n. 1.

Nelle sue origini mitiche, come poi in tutto il seguito della sua storia, l'ermeneutica in quanto esercizio trasformativo e comunicativo si contrappone alla teoria come contemplazione di essenze eterne, non alterabili da parte dell'osservatore (Ferraris, 2008, p. 5).

Come si cercherà di dimostrare, i testi di Marx e Engels rappresentano il "nucleo ermeneutico" di Manacorda nella misura in cui non sono recepiti in modo dogmatico e "contemplativo", ma vengono riletti e interpretati in modo vitale alla luce del presente, pur nei limiti imposti dalla filologia.

Già molto è stato scritto sul marxismo pedagogico di Manacorda, cioè relativamente alla prima fase della sua riflessione². Di contro, molto meno studiate sono state le altre tre fasi e l'influenza trasversale che su di esse hanno esercitato i classici del marxismo, secondo la lettura ermeneutica sopra chiarita. Verrà quindi illustrata di seguito la presenza dei testi di Marx e Engels nella riflessione di Manacorda vertente sulla storia dell'educazione (par. 2), sulla laicità (par. 3) e su sport e educazione (par. 4).

2. Storia dell'educazione

In un breve scritto intitolato *Perché ho lasciato l'università*, Manacorda, ripercorrendo le motivazioni che lo avevano precedentemente condotto nel mondo accademico (1967-1978), ricorda che: "dopo oltre un quarto di secolo di milizia politica e associativa, mi sentivo 'sovraccarico di contemporaneità', e volevo tornare a tuffarmi nella storia" (Manacorda, 2020b, p. 134).

Tuffatosi nella storia dell'educazione, Manacorda si accorge però ben presto che questa, in Italia, è dominata dalla "pedagogia pedagogica", ovvero da una concezione pedagogica che "considera la storia dell'educazione come storia delle idee, pretendendo di farla nascere dalla mente dei pedagogisti o – al più – dalla volontà dei governi, anziché dai reali rapporti sociali" (Manacorda, 1977, p. 33). Fin da subito Manacorda diviene quindi protagonista della battaglia storiografica che produrrà in Italia, tra la fine degli anni '70 e gli anni '80, uno spostamento di paradigma dalla storia della pedagogia alla storia sociale dell'educazione (Cambi, 1992, pp. 34-43). Come ha giustamente rilevato Cives (2004, p. 20), si tratta di una rivoluzione storiografica iniziata già nella prima metà del Novecento, nell'area francese con la scuola delle *Annales* e nell'area anglosassone con la *social history* presso la rivista «Past and Present». È noto, inoltre, che queste tradizioni abbiano profondamente influenzato i protagonisti della storia sociale dell'educazione italiana. Eppure, sarebbe un limite interpretativo incasellare Manacorda nel filone annalistico o anglosassone, lasciando quello che, come egli stesso dichiara, è il nucleo ermeneutico sul quale ha fondato la sua rivoluzione storiografica:

² Cfr. Covato 1983 (pp. 93-128) e 2020; Bini 2001.

Dirò solo che in Marx, in un contesto non propriamente pedagogico, trovi le prime indicazioni per una possibile rifondazione teorica e storica della pedagogia. Si trattava non tanto di alcuni spunti direttamente pedagogici, pur precisi e suggestivi, – l'unione di istruzione e lavoro, la prospettiva della onnilateralità, – quanto dell'approccio generale ai problemi antropologici ed educativi ... (Manacorda, 1977 p. 148).

Per comprendere in cosa consista per Manacorda "l'approccio generale" di Marx, si possono prendere in esame dei passi di un'opera riguardante il marxismo pedagogico, in virtù di quella struttura "a spirale" che contraddistingue il pensiero di Manacorda (vedi par. 1), nella quale i temi passati sono sempre intrecciati a quelli successivi. In questo scritto del 1966 Manacorda definisce chiaramente l'approccio di Marx come un "metodo di ricerca anti-ideologico", nella misura in cui con questo metodo:

La storia della società umana, osservata soprattutto là dove si presenta una possibilità di una sua indagine scientifica, cioè nelle sue strutture di base – forze produttive e rapporti di produzione, in cui gli uomini entrano fra loro nel produrre la loro vita materiale e spirituale – è il terreno concreto su cui egli [ovvero Marx] sempre si muove (p. 98).

Si può quindi affermare che, come Marx aveva opposto il suo metodo all'idealismo degli hegeliani del suo tempo, i quali pretendevano di ridurre "la storia ad un divenire puramente coscienziale o ideale" (Bedeschi, 1981, pp. 78-79), allo stesso modo Manacorda ha trovato in Marx e nel metodo anti-ideologico di questi la strategia per sovvertire la storiografia italiana della "pedagogia pedagogica", a lungo sostanziata e nutrita dal neo-idealismo di Giovanni Gentile. Egli poteva così affermare già all'inizio degli anni '80, sulla scia del pensiero di Marx e in piena linea con i più moderni studi intorno alla storia sociale dell'educazione, che:

... il discorso pedagogico è sempre sociale, tendendo da una parte a considerare come soggetti dell'educazione le varie figure degli educandi, ... fruitori e produttori, dall'altra a indagare la collocazione degli addetti all'educazione nelle varie società della storia. È inoltre un discorso anche politico, che dà conto ... del rapporto dominanti-dominati. Proprio per questo, anche gli aspetti quotidiani, tecnici e materiali dei processi dell'istruzione (il luogo, gli strumenti, l'organizzazione, lo stesso rapporto pedagogico) ... assumono maggior rilievo (Manacorda 1983, pp. 8-9).

3. Laicità

Tra gli anni '80 e '90 la laicità diviene un tema preponderante nella riflessione di Manacorda, impegnato in prima linea contro il *nuovo Concordato* del 1984. Sono anni difficili e di netta dissonanza con il Pci, che, dal punto di vista di Manacorda, pur dichiarando di ispirarsi ai principi del marxismo, non attua alcuna politica concreta a favore della laicità: “Così non so più militare in alcuno schieramento di partito ... Ma sono disponibile alle lotte politiche concrete: in particolare a una battaglia laica ... e [a] la convivenza pacifica tra le diverse ideologie (ma io preferisco una convivenza ‘agnostica’, cioè una battaglia ideale aperta, senza sostegni dello Stato a nessuno)” (Manacorda, 2020a, p. 179).

D'altronde – sostiene Manacorda (2012, pp. 157-158), rivelando una delle fonti più importanti per la sua elaborazione del concetto di laicità – non è forse lo stesso Marx che, invocando i principi del liberalismo, criticava l'uso della religione del potere dei suoi tempi?

«Libertà di coscienza!». Se in questo periodo di «Kultur-kampf» si volessero ricordare al liberalismo le sue vecchie parole d'ordine, ciò si potrebbe fare solo in questa forma: ognuno deve poter soddisfare tanto i suoi bisogni religiosi quanto i suoi bisogni materiali senza che la polizia vi ficchi il naso (Marx, 1875/2020, p. 56).

In nome dello stesso principio della libertà di coscienza – spiega Manacorda – Marx criticava anche l'ateismo di Stato sostenuto da Bakunin:

Anche in tema di religione il suo disaccordo con le tendenze anarchiche è reciso, proprio per il suo disinteresse a discutere i termini interni della teologia e per il suo rifiuto liberale di imporre d'autorità l'ateismo. In una lettera a Bolte del 28 novembre 1871 egli definisce il programma proposto da Bakunin nell'Internazionale nel 1868 ‘un guazzabuglio raccapezzato superficialmente a destra e a sinistra’, e ne cita questa perla: ‘Prescrivere (*vordiktiiert*) l'ateismo come dogma ai membri eccetera’ (W. 33, p. 329). Per lui un discutere dall'interno delle cose di religione era comunque un assurdo. (Manacorda, 2012, p. 157).

È difficile non vedere il filo che lega l'impostazione di Marx con quanto è affermato da Manacorda per proprio conto:

... con chi crede in dio è inutile discutere di dio, inutile dirgli che la sua fede in un dio non dimostra niente altro se non che egli ha un dio in testa: può essere, al più, un esercizio di amichevole dialettica. Di fronte ai credenti si può, da una parte accettare serenamente le loro professioni di fede e, dall'altra, affermare altrettanto serenamente il proprio ateismo ... (Manacorda, 2012, p. 159).

Tuttavia, se si limitasse a ciò il nesso tra Marx e Manacorda sulla questione religiosa, si renderebbe un cattivo servizio ad entrambi. Ne scaturirebbe, infatti, un ritratto di figure di liberali, privi di quella peculiarità marxista che consiste nella ricerca di una “libertà maggiore” (Manacorda, 2012, p. 158) rispetto a quella formale sostenuta dai pensatori liberali, come è chiaramente ravvisabile nella critica rivolta da Marx al concetto di libertà di coscienza approvato dal *Programma di Gotha*:

Ma il partito operaio doveva pure in questa occasione esprimere la sua convinzione che la «libertà di coscienza» borghese non è altro che la tolleranza di ogni specie possibile di libertà di coscienza religiosa, e che il partito operaio si sforza, invece, di liberare le coscienze dallo spettro della religione. Ma si preferisce non andare oltre il livello «borghese» (Marx, 1875/ 2020, p. 56).

Nel par. 1 è stato illustrato il concetto generale di lettura ermeneutica condotta da Manacorda sui testi marxisti. La questione della laicità rappresenta uno dei casi più concreti di tale metodologia, volta a selezionare del pensiero di Marx il nucleo ancora vitale alla luce del presente, rinunciando a ciò che non è ritenuto più valido.

Rispetto al testo di Marx del 1875, Manacorda, da una parte, conserva e fa propria l'esigenza di una maggiore libertà (una libertà sostanziale) rispetto a quella formale, dall'altra, avanza due argomentazioni contro l'idea di liberare le coscienze dallo spettro della religione. La prima è così espressa:

...dirò che nella nostra civiltà ipertecnologica e iperscientifica appare finita da un pezzo l'illusione scienziata, tipica del positivismo ottocentesco, che la scienza avrebbe fatto sparire la religione. In realtà il progresso della scienza è di per sé infinito, ... scopre nuovi campi di indagine, come dire nuovi misteri da indagare: e così nella testa degli uomini resta sempre il mistero, vissuto come realtà, cioè come feticcio, con la comoda e semplificante risposta della religione (Manacorda, 2012, p. 159).

Su constatazioni antropologiche si basa anche la seconda argomentazione: “Vero è, d'altra parte, che gli uomini non sono pura ragione, ma anche affettività e sentimento, senza i quali la ragione non ha stimoli, i quali vogliono la loro parte anche contro la ragione, che non può saper tutto” (Manacorda, 2012, p. 159).

Tuttavia, si diceva, Manacorda non rinuncia a tutto il ragionamento di Marx, ma ne conserva la necessità di superare la libertà formale della coscienza religiosa, troppo spesso condizionata e compromessa con il potere politico, come è dimostrato dal fatto che ancora nel XXI secolo “la maggioranza delle coscienze religiose degli uomini segue le religioni secondo la situazione geo-

politica, onde in generale davvero *Cuius regio eius et religio*, la religione si divide secondo gli Stati” (Manacorda, 2012, p. 160). Allora è legittimo chiedersi: cosa resta della libertà di coscienza, se è chiaro che l’esistenza sociale influisce e determina a livello generale la coscienza sociale?

Come già si è dimostrato, secondo Manacorda, perché ci sia vera libertà di coscienza questa deve essere esercitata in uno Stato non solo formalmente (come è l’Italia) ma sostanzialmente laico, il quale, cioè, non appoggi finanziariamente o legalmente alcuna confessione religiosa né ideologie di stampo ateistico. Tuttavia, la critica di Marx a questa posizione liberale fa comprendere a Manacorda che lo Stato laico è solamente la condizione necessaria e non sufficiente per una piena libertà di coscienza. A differenza di Marx, però, per Manacorda (1995) essa non si sostanzia nella liberazione dalla religione ma nell’impegno politico nel mondo al fine di realizzare i valori dettati dal “comune sentire umano” (p. 42) di credenti e non credenti, quali “le esigenze di democrazia, di solidarietà, di giustizia, di tolleranza, di diritto al lavoro e alla salute, di sostegno alle popolazioni del terzo e quarto mondo, di lotta al razzismo, di difesa della pace, di protezione del pianeta, di uso umano della scienza” (pp. 41-42).

4. Sport e educazione

L’ultimo grande tema che emerge dalla biografia intellettuale di Manacorda è lo sport, alla cui storia dedicò le energie più importanti degli ultimi anni, realizzando un’opera monumentale intitolata *Diana e le Muse. Tremila anni di sport nella letteratura*³. Per comprendere il nesso che lega lo sport al *fil rouge* del marxismo, è necessario rintracciarne le premesse in alcune considerazioni svolte da Manacorda durante le iniziali ricerche sul marxismo pedagogico. Il ragionamento può essere così riassunto (Manacorda, 1964): come sostenuto da Marx e Engels, “dove il lavoro è diviso, anche l’uomo è diviso” (p. 8); tale divisione divide l’umanità in “facchini” e “filosofi” a seconda del ruolo che si ricopre nella società, costringendo in tal modo l’uomo ad uno sviluppo parziale (fisico per il facchino, mentale per il filosofo); a tale sviluppo “unilaterale” si contrappone il fine dello sviluppo “onnilaterale” a favore del quale lavora la pedagogia marxista (p. 9).

Per Manacorda l’educazione corporea occupa un posto centrale per il raggiungimento di tale fine, così come è chiaramente espresso da Marx in uno dei suoi scritti più esplicitamente dedicati all’istruzione:

Per istruzione noi intendiamo tre cose: Prima: Formazione spirituale. Seconda: Educazione fisica, quale viene impartita nelle

³ Ad oggi sono stati pubblicati postumi solo due dei quattro volumi previsti (Manacorda, 2016; Manacorda, 2019).

scuole di ginnastica e attraverso gli esercizi militari. Terza: Istruzione politecnica ... (Marx 1866/1964, p. 84).

Tuttavia, a dispetto dell'ideale di unità appena enunciata, la storia reale dello sport si presenta a Manacorda fin dai suoi albori sotto il segno della divisione: riflesso della divisione del lavoro e della divisione in classi delle società antiche (egizia e greca), l'educazione fisica nasce come appannaggio dei ceti dominanti in quanto detentori esclusivi del potere politico, che si basa sull'educazione oratoria, e di quello militare, che si basa sull'educazione fisica; mentre ne sono esclusi i ceti dominati, ai quali spetta il tirocinio finalizzato esclusivamente al lavoro produttivo (Manacorda 1983, p. 44). Eppure, l'educazione fisica, così come si afferma in Grecia nei ceti dominanti, rappresenta per Manacorda l'ideale più prossimo e concreto con cui confrontare e far dialogare l'idea dell'uomo onnilaterale marxista, la cui originalità sta nel proporsi come modello non per un solo ceto o per una classe specifica ma per l'intera umanità futura:

...questa idea dello sport come di un moto insieme del corpo e dell'anima, ...quest'unità del fisico e del culturale...vissuta allora in Grecia ...è un bene in sé che la storia ha poi dilapidato, ma che la storia futura potrà forse far rivivere ... (Manacorda, 2016, p. 38).

Per comprendere la peculiarità della posizione di Manacorda, è bene sottolineare che la valorizzazione dello sport e dell'unione mente-corpo attraverso i testi della tradizione marxista non è un'operazione in alcun modo neutra né pacifica. Come ha bene messo in luce lo storico Stefano Pivato (1992), sia in Italia che in Europa, partiti e uomini ispirati al marxismo hanno spesso contribuito alla determinazione di una cultura antisportiva, marcando il momento del lavoro a discapito degli altri momenti formativi dell'uomo onnilaterale:

In realtà alla base dell'antisportismo della cultura della sinistra sembra esservi una sorta di vizio d'origine che alcuni studiosi hanno individuato nella esclusiva valorizzazione, da parte della antropologia marxista del tempo del lavoro e, quindi, della marginalizzazione del tempo libero: come a dire che la cultura di sinistra, almeno alle origini, esprimeva una insanabile dicotomia fra homo laborans e homo ludens. E proprio l'esclusiva valorizzazione del primo dei due tipi ideali avrebbe condotto ad una vera e propria 'rinuncia al corpo' da parte della cultura marxista (p. 10).

La diversa interpretazione del marxismo elaborata da Manacorda è in parte dovuta ad un'accurata conoscenza dei testi marxisti legati all'educazione, quindi

all'educazione fisica, ma è altrettanto debitrice della sua originale lettura ermeneutica. Per Manacorda, infatti, le parole di Marx non hanno dogmaticamente alcun valore in sé, ma acquistano senso alla luce del presente, segnato dalle ricerche culturali di Huizinga sull'*homo ludens* e dalle ricerche biologiche condotte dai fisio-neuro-biologi, che “confermano l'unicità della natura umana, l'inseparabilità del momento fisico e ludico dal momento razionale e culturale” (Manacorda 2016, p. XXV) e quindi la necessità, già individuata da Marx, dell'educazione fisica per lo sviluppo integrale sognato da Manacorda per l'umanità.

Riferimenti bibliografici

- BEDESCHI, G. (1981). *Introduzione a Marx*. Laterza.
- BINI, G. (2001). La lettura pedagogica di Marx. In A. Semeraro (Cur.), *L'educazione dell'uomo completo. Scritti in onore di Mario Alighiero Manacorda* (pp. 281-293). Nuova Italia.
- CAMBI, F. (1992). *La ricerca storico-educativa in Italia: 1945-1990*. Mursia.
- CIVES, G. (2004). Storia sociale dell'educazione e pedagogia sociale: analogie e differenze. *Studi sulla formazione, a. VIII*, pp. 20-27.
- COVATO, C. (1983). *L'itinerario pedagogico del marxismo italiano. Studi sulla storia della pedagogia marxista in Italia dal 1960 ad oggi*. Argalia.
- COVATO, C. (2020). Marxismo e Educazione. In Covato & Meta 2020 (pp. 35-53).
- COVATO, C. & META, C. (Cur.). (2020). *Mario Alighiero Manacorda. Un intellettuale militante tra storia, pedagogia e politica*. Roma TrE-Press.
- FERRARIS, M. (2008). *Storia dell'ermeneutica* (2. ed.). Bompiani.
- MANACORDA, M.A. (1964). *Il marxismo e l'educazione. Testi e documenti: 1843-1964. Primo volume. I classici: Marx, Engels, Lenin*. Armando Armando.
- MANACORDA, M.A. (1966). *Marx e la pedagogia moderna*. Editori Riuniti.
- MANACORDA, M.A. (1977). M.A. Manacorda, «Momenti di storia della pedagogia» [Intervista a cura di R. Momigliano]. *Riforma della Scuola*, 10, p. 33.
- MANACORDA, M.A. (1983). *Storia dell'educazione dall'antichità a oggi*. ERI.
- MANACORDA, M.A. (1995). Nascita della laicità. In A.M. Marengo (Cur.), *Laicità: una sfida per il terzo millennio* (pp. 25-44). Argo.
- MANACORDA, M.A. (2012). *Quel vecchio liberale del comunista Karl Marx*. Alberti.
- MANACORDA, M.A. (2014). *Perché non posso non dirti comunista. Una grande utopia che non può morire* (4. ed.). Editori Riuniti.
- MANACORDA, M.A. (2015). *Il principio educativo in Gramsci. Americanismo e conformismo*, a cura di D. Santarone (2. ed.). Armando.
- MANACORDA, M.A. (2016). *Diana e le Muse. Tre millenni di sport nella letteratura. Vol. I: In Grecia e a Roma*. Lancillotto e Nausica.
- MANACORDA, M.A. (2019). *Diana e le Muse. Tre millenni di sport nella letteratura. Vol. II: Dal Medioevo al Rinascimento*, a cura di R. Frasca, P. Ogliotti, A. Russo, F. Silvestrini. Lancillotto e Nausica.
- MANACORDA, M.A. (2020a). Lettera di Manacorda a Nacho e Naya, 8 settembre 1989. In Covato & Meta 2020 (pp. 177-179).
- MANACORDA, M.A. (2020b). Perché ho lasciato l'università. In Covato & Meta 2020 (pp. 134-138).
- MARX, K. (1964). Istruzione ai delegati del Consiglio generale provvisorio su singole questioni (M.A. Manacorda, Trad.). (Originariamente pubblicato nel 1866). In Manacorda 1964 (pp. 82-84).

- MARX, K. (2020). Glosse marginali al programma del Partito operaio tedesco (U. Cerroni, Trad.). (Originariamente pubblicato nel 1875). In Id., *Critica al programma di Gotha e testi sulla transizione democratica al socialismo*, a cura di U. Cerroni. Editori Riuniti.
- MAYO, P. (2015). *Hegemony and Education under Neoliberalism. Insights from Gramsci*. Routledge.
- PIZZOLATO, N. & HOLST, J.D. (Cur.). (2017). *Antonio Gramsci: A Pedagogy to Change the World*. Springer.
- PIVATO, S. (1992). *La bicicletta e il sol dell'avvenire. Sport e tempo libero nel socialismo della Belle époque*. Ponte alle grazie.
- VATTIMO, G. & ZABALA, S. (2014). *Comunismo ermeneutico. Da Heidegger a Marx*. Garzanti.

Il volume 1/2022 della Serie del Dottorato TRES, collocato nella Collana QUADERNI DEL DIPARTIMENTO DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE dell'Università Roma Tre, contiene i seguenti contributi:

TEORIA E RICERCA EDUCATIVA.

Valutazione delle strategie cognitivo-motivazionali per la promozione del successo formativo: principali strumenti standardizzati, Conny De Vincenzo; *Alleanze educative e reti territoriali per una pedagogia dell'impegno civile e della cittadinanza attiva. Buone pratiche di attuazione delle Linee Guida dell'Agenda 2030*, Francesca Di Michele; *Povert  educativa: una nozione polisemica e multidimensionale*, Francesca Gabrielli; *Introduzione del Metacognitive Awareness Inventory nel contesto italiano: uno strumento per sviluppare le competenze metacognitive degli studenti universitari*, Alessia Gargano; *L'impatto pedagogico degli studi di Maria Montessori sull'educazione dell'infanzia nel XXI secolo*, Giorgia Macchiusi.

SOCIOLOGIA E SERVIZIO SOCIALE.

Un luogo comune: riflessioni sociologiche per una epistemologia della biblioteca pubblica, Michela Donatelli; *Le nuove frontiere dell'integrazione sociale: Social Work tra dilemmi etici e discriminazione istituzionale. Analisi tra i professionisti sociali del Sistema di Accoglienza e Integrazione*, Giada Minera; *I programmi psicosociali di Home Visiting per famiglie a rischio nel panorama internazionale*, Cecilia Tazza.

TEORIA E STORIA DELLA PEDAGOGIA, DELL'EDUCAZIONE, DELLA LETTERATURA PER L'INFANZIA.

La dimensione intergenerazionale all'interno del paesaggio domestico. Lessico e gesti narrativi nello spazio-tempo generativo, Eugenio Fortunato; *La poliedricit  del comico: umorismo e riso nelle pagine collodiane*, Teresa Gargano; *Ermeneutica dell'educativo: una metodologia di ricerca esigente e inattuale. L'esperienza di una giovane dottoranda*, Chiara Massullo; *Disabilit  e letteratura per l'infanzia: tra funzione pedagogica e istanze di controllo*, Silvia Pacelli; *Marx e Engels: il filo rosso della biografia intellettuale di Mario Alighiero Manacorda*, Luca Silvestri.

Cinzia Angelini   professore associato di Pedagogia sperimentale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Universit  Roma Tre, dove dirige il Laboratorio di Pedagogia Sperimentale (LPS).   coordinatrice del corso di laurea magistrale interclasse in *Scienze Pedagogiche e Scienze dell'Educazione degli Adulti e della Formazione Continua*.   fondatrice e co-direttrice della rivista *Graphos. Rivista internazionale di Pedagogia e didattica della scrittura – An International Journal of Pedagogy and Didactics of Writing*.   stata consigliere di amministrazione dell'Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e formazione – Invalsi.

Concetta La Rocca   professore associato, PhD, di Pedagogia e Didattica presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Universit  Roma Tre. Svolge attivit  di docenza, e di ricerca sui temi: ePortfolio, e-learning, feedback valutativo, tutoring, orientamento, progettazione educativa ed osservazione sistematica nel settore 0-6.   vice-coordinatrice del Dottorato TRES per il curriculum di Teoria e Ricerca Educativa;   membro della giunta di Dipartimento;   membro del Gruppo di Lavoro per l'Orientamento di Ateneo (GLOA). Fa parte di comitati editoriali di collane e di riviste nazionali ed internazionali;   autrice di articoli scientifici, saggi, volumi e prodotti multimediali.