Quaderni del Dipartimento di Scienze della Formazione

3

GIORNATA DELLA RICERCA 2021 DEL DIPARTIMENTO DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE

Volume II

A cura di
Barbara De Angelis, Vincenzo Carbone, Liliosa Azara, Francesco Pompeo

RomaTrE-Press
2023

Università degli Studi Roma Tre
Dipartimento di Scienze della Formazione

Nella stessa collana

1. M. Fiorucci, *Educazione, costituzione, cittadinanza. Il contributo interdisciplinare degli assegnisti di ricerca,* 2020
2. V. Carbone, G. Carrus, F. Pompeo, E. Zizioli (a cura di), *La ricerca dipertimentale ai tempi del Covid-19,* 2021

Università degli Studi Roma Tre
Dipartimento di Scienze della Formazione

Quaderni del Dipartimento di Scienze della Formazione

3

GIORNATA DELLA RICERCA 2021 DEL DIPARTIMENTO DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE

Volume II

A cura di
Barbara De Angelis, Vincenzo Carbone, Liliosa Azara, Francesco Pompeo

Roma TrE-Press
2023

Direttore della Collana:
Massimiliano Fiorucci, Università degli Studi Roma Tre

Comitato scientifico:
Anna Aluffi Pentini, Università Roma Tre
Valeria Biasci, Università Roma Tre
Fabio Bocci, Università Roma Tre
Lidia Cabrera, Universidad de La Laguna
Rosa Capobianco, Università Roma Tre
Antonio Cocozza, Università Roma Tre
Carmela Covato, Università Roma Tre
Luca Diotallevi, Università Roma Tre
Massimiliano Fiorucci, Università Roma Tre
Fridanna Maricchiolo, Università Roma Tre
Susanna Pallini, Università Roma Tre
Paola Perucchini, Università Roma Tre
Vincenzo Antonio Piccione, Università Roma Tre
Teresa Pozo Llorente, Universidad de Granada
Rosabel Roig Vila, Universidad de Alicante

Il Comitato Scientifico è costituito da componenti del Dipartimento che svolgono ruoli istituzionali (Vicedirettori, Coordinatori delle Commissioni Ricerca e Laboratori, Didattica, Terza Missione, Editoriale, Coordinatore del Dottorato di ricerca, Coordinatori dei Corsi di Studio) può in ogni momento stabilire l'inserimento di ulteriori membri che presentino una chiara e riconosciuta competenza scientifica nelle aree di interesse della collana.

Coordinamento editoriale:
Gruppo di Lavoro *Roma Tr*E-Press

Impaginazione e cura editoriale: Start Cantiere Grafico
Elaborazione grafica della copertina: Mosquito mosquitoroma.it MOSQUITO.

Caratteri tipografici utilizzati:
BaskervilleBT, Futura, TwCenMT, Univers condensed (copertina e frontespizio)
Adobe Garamond Pro, Symbol, Times New Roman (testo)

*Edizioni: Roma Tr*E-Press©
Roma, agosto 2023
ISBN: 979-12-5977-219-0

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 Tr*E-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 trandisciplinari;
– 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.

Indice

Prefazione 11

1. Pedagogia del Confine: una ricerca politico-pedagogica attraverso la Danzamovimentoterapia per l'educazione interculturale contro il pregiudizio (di *Fernando Battista*) 13

2. Con armonia, melodia e ritmo. Per un'educazione musicale integrata (di *Maria Francesca D'Amante*) 25

3. L'educazione delle macchine come sfida per la società inclusiva. Un'indagine intersezionale (di *Martina De Castro, Umberto Zona*) 37

4. Esperienze italiane di impegno civile per una formazione all'essere persona nella relazione educativa famiglia-scuola (di *Francesca Di Michele*) 51

5. Il genere tra le righe. La lettura come pratica femminile: un'analisi sociologica (di *Michela Donatelli*) 65

6. La dinamicità della narrazione intergenerazionale tra ricerca storica e nuove sfide educative (di *Eugenio Fortunato*) 77

7. Il ruolo educativo dell'ambiente nei primi sei anni di vita secondo la pedagogia di Maria Montessori: un intervento di ricerca-azione (di *Giorgia Macchiusi*) 89

8. Potenza del libro antico e alcune conseguenze della censura cattolica sui libri di Juan de Valdés (di *Laura Madella*) 103

9. L'organizzazione sequenziale della risata nella conversazione (di *Maria Alessandra Molè*) 115

10. Note riflessive di osservazione esperienziale. La formazione dei docenti (a distanza) sulla *Cultura dell'inclusione* e suggestioni metodologiche innovative (di *Patrizia Nunnari*) 129

11. La rappresentazione della disabilità nella letteratura per l'infanzia italiana, tra passato e presente (di *Silvia Pacelli*) 137

12. Il Kinostudio e il cinema albanese all'interno del mosaico della settima arte in Europa (di *Vito Saracino*) 149

13. La rappresentazione astratta nei libri illustrati. Indagini storiografiche e prospettive di sviluppo (di *Valentina Valecchi*) 165

14. Esperienze, percezioni e attitudini intorno alla vaccinazione per il COVID-19 tra le persone migranti irregolarizzate (di *Sara Vallerani*) 177

Prefazione

Paola Perucchini

Questo volume 2 del libro *Giornata della ricerca 2021 del Dipartimento di Scienze della Formazione*, inserito nella collana "Quaderni del Dipartimento di Scienze della Formazione" per le Edizioni Universitarie Roma TrE-Press, raccoglie i contributi di dottorandi e assegnisti nell'ambito della *Giornata della ricerca 2021* svoltasi nel dicembre del 2021. Insieme al volume 1, offre uno sguardo sulle attività di ricerca del Dipartimento e in particolare, in questo volume, dei "ricercatori in alta formazione", così come i dottorandi e gli assegnisti vengono tecnicamente chiamati nel contesto accademico. Sono 10 contributi su temi innovativi che spaziano dall'analisi e applicazione educativa e formativa delle arti (danza, musica, letteratura, cinema) all'utilizzo delle tecnologie; dall'inclusione e dall'intercultura al COVID-19. Una poliedricità che ben rappresenta la multidisciplinarietà e l'interdisciplinarietà delle attività di ricerca del Dipartimento e la pluralità di prospettive disciplinari – pedagogica, educativa, sociologica, psicologica, storica, filosofica, linguistica, artistico-espressiva, ecc. – e delle metodologie di studio – teoretica, storica, empirico-sperimentale, comparativa, etnografica.

Questo volume nasce anche dalla volontà di creare per i dottorandi e gli assegnisti una opportunità di pubblicazione che è parte fondamentale dell'alta formazione, e che costituisce un traguardo scientifico (la pubblicazione dei risultati di un proprio studio) e al tempo stesso una tappa nella formazione del ricercatore, che si cimenta così con il presentare in modo efficace il proprio studio, usare lo stile del testo scientifico e recepire le indicazioni dei valutatori. La convinzione profondamente radicata nei docenti del Dipartimento dell'importanza dell'alta formazione si evidenzia non solo dal numero di dottorandi che fanno parte del Dottorato in Teoria e Ricerca Educativa e Sociale, alcuni dei quali in tempi recenti anche di tipo industriale (ovvero finanziati con fondi esterni all'ateneo), ma anche dal finanziamento e cofinanziamento di un elevato numero di assegni di ricerca. Con questa stessa convinzione è nata la "Serie del Dottorato TRES" ed è stato pubblicato il testo *"Educazione, Costituzione, Cittadinanza. Il contributo interdisciplinare degli assegnisti di ricerca"* a cura di Massimiliano Fiorucci, entrambi nella collana "Quaderni del Dipartimento di Scienze della Formazione".

Nel momento di licenziare il volume mi corre l'obbligo di un ringraziamento esteso: in primis ai giovani ricercatori, lasciando ai lettori la possibilità di conoscere i loro studi appassionati e innovativi, ma anche alle curatrici e ai

curatori e a tutti coloro, i quali, seppur meno visibili, rendono possibile le nostre ricerche e le supportano a vario titolo: il personale tecnico, amministrativo e bibliotecario, e le persone coinvolte negli studi stessi (insegnanti, studenti, adulti in formazione, immigrati, ecc.).

1.
Pedagogia del Confine: una ricerca politico-pedagogica attraverso la Danzamovimentoterapia per l'educazione interculturale contro il pregiudizio

Fernando Battista

1. Disegno della ricerca e riferimenti teorici

Pedagogia del Confine parte da un tentativo di trasformazione del pregiudizio favorendo una modalità che evita le narrazioni folcloristiche e le narrazioni tossiche (Fiorucci, 2020) in favore di una rilettura delle storie di vita in chiave post-coloniale. Lo studio ha assunto la veste di una ricerca-intervento *art-based* (Barone, Eisner, 2011; Knowles, Cole, 2008) in ambito educativo/interculturale, sviluppata all'interno del contesto scolastico, e ha inteso riflettere sui fenomeni migratori, molto dinamici in questa epoca. Si tratta quindi di un progetto politico-pedagogico dove, in una società in cui la differenza diventa spesso elemento di emarginazione, si è voluto approfondire se e in che modo la Danzamovimentoterapia (da ora "Dmt") utilizzata in ambito educativo e l'espressione artistica possano incidere sul pregiudizio.

Il contesto teorico di riferimento inevitabilmente si articola su più prospettive collegabili tra loro; attraverso il lavoro di ricerca si sono individuate delle modalità pedagogicamente innovative e, nello stesso tempo, scientificamente valide, capaci di integrare le strategie interculturali con la Dmt e i linguaggi artistici, seguendo l'insegnamento di John Dewey e Elliot Eisner, e in tal modo promuovere i processi di inclusione. Questo significa, quindi, promuovere un percorso del "prendersi cura della persona" in una relazione educativa intesa in senso ecologico, nel modo indicato da Gregory Bateson e Edgard Morin.

Oltre a ripercorrere il ruolo che l'arte ha avuto nel post-colonialismo, si è approfondita la relazione tra la stessa arte e l'intercultura attraversando il concetto di performance come strumento di trasformazione sociale, partendo dallo studio di Victor Turner, per poi assumere la visione dell'*Altermodern* di Nicolas Bourriaud (2014), e il concetto di creolizzazione dell'arte, concetto che esprime il cambiamento, la trasformazione del limite in opportunità, "un piano di costruzione che permette nuovi scambi interculturali" (41). In questa direzione si è cercato di raggiungere alcuni obiettivi dell'educazione interculturale, tra cui l'accrescimento dell'identità e dell'autostima (individuale e di gruppo), lo sviluppo della capacità di riflessione, ciò ha consentito di rivedere i temi legati al pregiudizio, alle discriminazioni, e a fare un'analisi della propria condizione in modo critico, coscienti della complessità e delle diversità di sguardi sul mondo.

La domanda della ricerca è stata quella di verificare se le arti performative, in particolare la Dmt e le pratiche corporee ad essa collegate, possano creare contesti inclusivi ed interculturali. Il progetto, che ha visto coinvolti gli studenti di una scuola superiore e le persone migranti facenti capo a centri di accoglienza o ad associazioni del territorio, è una riedizione di un progetto già realizzato negli ultimi 5 anni con lo stesso protocollo strutturale e metodologico laboratoriale. Nel progetto di ricerca *Pedagogia del Confine*, a riprova della validità del dispositivo pedagogico del laboratorio artistico-creativo originale, e in risposta alle esigenze di scientificità e verificabilità della ricerca scientifica, sono stati predisposti dispositivi pedagogici di valutazione attraverso una analisi qualitativa che si è avvalsa anche di alcuni elementi quantitativi.

La scelta di realizzare la ricerca con un approccio quali-quantitativo è conseguente al convincimento che, per indagare le rappresentazioni e le narrazioni degli *stakeholders* e far emergere le riflessioni sui temi proposti, fossero necessari dispositivi più flessibili e interattivi, con modalità meno direttive e strutturate rispetto a quelle di tipo quantitativo. Tale scelta è nata in risposta all'esigenza di esplorare una realtà non riducibile ai soli dati quantitativi, nel tentativo di dare una lettura ermeneutica che si vuole far emergere, in una ricerca che utilizza linguaggi artistici ed espressivi. Linguaggi che vanno oltre le parole coinvolgendo forme comunicative e simboliche che assumono dimensioni e livelli differenti, e che hanno necessità di essere inclusi e riportati nell'analisi. Facendo riferimento a Fiorucci (2010: 16) "La metodologia qualitativa consente, in questo modo, di rispettare la complessità e la ricchezza del campo in cui si sviluppa l'indagine".

Nel percorso di ricerca si è cercato di prendere in considerazione e di far affiorare, in modo particolare, il punto di vista degli studenti e delle studentesse sul processo di crescita personale in relazione all'incontro con le persone migranti attraverso la danza e i linguaggi artistici, verificando se e come sia stato utile il percorso stesso, insieme ad altre voci della comunità educante quali insegnanti, genitori, dirigenti.

I principali obiettivi dell'indagine, individuati durante la fase di progettazione dell'intervento di ricerca, possono essere descritti come segue:

- conoscere, far emergere e analizzare i fattori, i meccanismi e le dinamiche che la danza educativa, la Dmt e i linguaggi artistici possano favorire la creazione di contesti inclusivi ed interculturali;
- verificare se attraverso un intervento laboratoriale Pedagogia del Confine si possa avere una trasformazione del contesto attraverso la riduzione del pregiudizio ed eventuali modifiche o trasformazioni nel tempo;
- far emergere e verificare all'interno del percorso di crescita personale in gruppo se ci siano incidenze sull'accrescimento dell'autostima e su eventuali scelte di vita future;
- indagare e verificare se l'intervento possa contribuire a trasformare un paradigma informativo-mediatico a uno emancipativo-evolutivo basato sulla conoscenza diretta, che favorisca una crescita matura e responsabile degli

adolescenti e la costruzione di un pensiero critico al riparo da *narrazioni tossiche*;
- stimolare e favorire il processo empatico per rendere visibili le relazioni e generare una connessione intersoggettiva ecologica e creativa capace di influenzare il collegamento intercultura-comunità educante-comunità territoriale.

Le linee guida seguite nel percorso di ricerca ricalcano i principi educativi e metodologici che si sono intesi seguire a partire dal senso politico-pedagogico del progetto, e vanno dall'importanza delle relazioni, al concetto di comunità nella comunità che crea ricadute a cascata, alla narrazione virtuosa in prospettiva postcoloniale, agli aspetti psicocorporei e identitari, attraverso una pratica laboratoriale. Possiamo, quindi, riassumerle in:
- Il corpo, la danza, l'arte al servizio di un progetto politico-pedagogico.
- Apprendere, educare, stabilire relazioni che connettono.
- Atti trasformativi che facilitano il processo identitario dal singolo alla comunità e viceversa.
- Arte e Dmt come elementi che favoriscono il confronto tra le diversità e le valorizzano attraverso l'empatia.
- Preservare una circolarità virtuosa tra narrare e narrarsi attraverso i linguaggi artistici in una prospettiva postcoloniale.
- Esperienza-apprendimento tramite attività laboratoriale, *lerning by doing*.

La ricerca è stata realizzata con la collaborazione del Liceo Scientifico "E. Amaldi", situato nel quartiere di Tor Bella Monaca a Roma, e di "Intersos – Italia" della sede di Roma Est. La ricerca è stata fatta rientrare nel PCTO Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento.

Già in precedenza il progetto si era svolto per 4 anni nell'Istituto Tecnico per il Turismo "Livia Bottardi" di Roma[1] (Battista, 2021), con base nel quartiere di La Rustica, sempre collocato nell'area della periferia est come il Liceo "E. Amaldi", e la ricerca si è occupata di indagare sull'esito derivante dal progetto stesso realizzato presso l'Istituto "Livia Bottardi" andando ad intervistare gli studenti e le studentesse che parteciparono al progetto nell'anno 2017. Lo scopo è stato quello di verificare cosa potesse essere rimasto di quel particolare percorso dopo tre anni, quale sapore fosse restato di quell'esperienza in questo lasso di tempo e vedere se e cosa avesse eventualmente pesato sulle loro scelte successive al diploma, sul modo di pensare o di vedere le cose e le persone straniere, sulla loro autostima e sicurezza, sulla rete amicale sorta dopo quell'esperienza, insomma ascoltare le loro testimonianze assumendo uno sguardo distante nel tempo. Si è cercato di sollecitare una riflessione per individuare, dentro di loro, quanto di quello che ha riguardato le scelte, la crescita emotiva, il loro modo di pensare o di agire attuale, appartenesse anche a quel percorso. Tutto ciò nella consapevolezza del fatto che quel progetto è stato solo una delle

[1] Per una documentazione video del progetto: https://vimeo.com/425780533 [ultima consultazione 24 marzo 2021]

tante esperienze di vita fatte dai partecipanti dell'epoca in questi tre anni, senza la presunzione di attribuire unicamente a quella esperienza eventuali scelte o cambiamenti.

Le periferie sono luoghi dove il degrado urbano mette in sofferenza il vivere sociale e definisce uno stato di malessere che tende a rivelarsi come una guerra tra poveri. Proprio a Tor Sapienza nel 2015 come a Torre Angela nel 2019, quartieri della stessa periferia orientale romana, si sono registrati fenomeni di intolleranza verso gruppi etnici, migranti, richiedenti asilo, famiglie rom. È in queste realtà, bacino di utenza di centinaia di studenti della zona, che nasce il progetto, con la specifica motivazione di trasformare il pregiudizio che prende forma da questioni che toccano tematiche sociali. Sono "argomenti che rischiano di essere facilmente strumentalizzati per dividere l'opinione pubblica e per costruire facili consensi" (Fiorucci, 2020: 32-33) e che minano le condizioni di una pacifica convivenza e dialogo educativo, "minacciato da una narrazione tossica molto potente portata avanti dagli "imprenditori della paura".

Parallelamente a questo disegno, gli insegnanti delle due scuole individuate sono stati coinvolti in un percorso formativo in servizio, collegato ai temi del laboratorio, per offrire loro una modalità esperienziale che avrebbe potuto introdurre nuove possibilità di fare didattica, chiamando in causa l'agire corporeo e gli strumenti dell'arte per progettare percorsi di insegnamento-apprendimento utili a promuovere nei soggetti conoscenze, abilità, competenze e, allo stesso tempo, anche risorse personali. Ciò significa portare nell'esperienza la riunificazione tra mente e corpo favorendo il senso di integrità, di corpo unico, superando quella scissione già operata dalla filosofia fenomenologica e che hooks legge come sminuente dell'idea di integrità, una scissione che rafforza la separazione "tra pubblico e privato", e che "incoraggia insegnanti e studenti a non vedere alcuna connessione tra pratiche di vita, modi di essere e ruolo dei docenti" (hooks, 2020: 48).

La ricerca si muove su uno sfondo epistemologico dettato dagli insegnamenti di Bateson e Morin e su riferimenti metodologici legati alla ricerca-intervento. La metodologia operativa della Dmt Relazionale-Creativa si nutre di uno sfondo *ecologico* delle relazioni che è una base fondamentale su cui si basa una metodologia della Dmt ad indirizzo etno-antropologico dove, per usare le parole di Cynthia Jean Cohen (1997), professoressa e studiosa di danza alla Wesleyan University, "l'atto di danza crea una sorta di significato culturale" (p. 269). Il non verbale infatti, trascende le parole scritte e parlate (Harrison, 1974), giocando un importante ruolo nella attività interculturale, in particolare attraverso le attività *embodied* come la Dmt, in quanto opera principalmente a livello inconscio (Argyle, 1988; Samuda & Wolfgang, 1985), scambiando, trasformando, precisando o sottolineandone il significato. La Dmt ha la possibilità di lavorare con persone con background culturali diversi partendo dal presupposto che miti e rituali sono da sempre codificati attraverso la danza (Kealiinohomoku, 1997), assumendo una modalità transculturale (Pallaro, 1993).

Quello di cui si è tenuto conto è la natura divergente e polisemica dell'arte e dell'uso della stessa come strumento di mediazione e conoscenza, terreno che rappresenta uno spazio rilevante per lo sviluppo della sensibilità per le differenze, e quindi anche per quelle culturali, nello stesso tempo anche del fatto che la relazione *intercultura – comunità educante – comunità territoriale* assume connotazioni multiformi.

Partendo quindi dall'ipotesi che l'uso del corpo, della danza, della Dmt, e dei linguaggi artistici possano favorire la creazione di contesti inclusivi e interculturali, la ricerca-intervento cerca di rappresentare la molteplicità di componenti dinamiche chiamate in causa, analizzando i risultati e i cambiamenti significativi che l'uso delle modalità artistiche suindicate possano generare, tenendo presente gli obiettivi primari della ricerca già enunciati.

1.1 *I dispositivi della ricerca*

Per la ricerca è stato utilizzato un approccio *mixed methods* dove, pur conservando una veste qualitativa nel rispetto di un approccio ermeneutico e fenomenologico, sono stati utilizzati anche strumenti quantitativi ritenuti congrui alle riflessioni e alla natura della ricerca.

Per la parte quantitativa si sono utilizzati i seguenti dispositivi:

- *Questionario sul pregiudizio*, elaborato e validato da T. F. Pettigrew e R. W. Meertens (1995), nella versione italiana validata da Stefano Boca (1997). T.F Pettigrew e R. W. Meertens hanno costruito questa tipologia di questionario che è in grado di fornire due diversi indici, uno legato ad un pregiudizio manifesto e l'altro ad un pregiudizio latente. Il questionario è stato sottoposto, in forma anonima, a tutti gli studenti e studentesse del Liceo Scientifico "E. Amaldi" partecipanti alla ricerca, in entrata e in uscita.
- *Check list* (Mantovani, 2000), costruita ad hoc e compilata dalle docenti tutor alla fine di ogni incontro e che andava a rilevare la variazione nel tempo di parametri quali l'uso del corpo, lo spazio e la relazione, definendo un'analisi del linguaggio corporeo, dell'uso dello spazio e delle variazioni nella relazione tra i partecipanti.

La parte qualitativa, invece, vuole contribuire allo sdoganare il ruolo del corpo a scuola nelle sue forme artistiche che, insieme ai vari linguaggi utilizzati, possa concorrere a creare una strategia educativa per favorire un ambiente basato sul rispetto e sulla valorizzazione della diversità, che promuova la creazione di un pensiero critico e la capacità di confronto tra i diversi punti di vista che l'uso dell'arte incoraggia, ma che apra anche il varco ad una convivenza democratica e civile regalando una diversa sensibilità alla vita. Nella strutturazione del percorso di ricerca si è deciso pertanto di utilizzare dispositivi qualitativi diversi, quali l'intervista semi-strutturata di stampo fenomenologico (Larkin et al., 2006), i focus group (Lucisano, Salerni, 2018), l'osservazione partecipante (Benvenuto, 2015), i diari di bordo (Benvenuto, op. cit.) realizzati dagli

studenti (51 in tutto) e dagli insegnanti tutor (12 complessivamente), per un totale di 63 diari.

Le interviste sono state realizzate prima e dopo l'esperienza laboratoriale per un totale di 15 studenti intervistati. A queste vanno sommate altre 10 interviste agli ex alunni partecipanti all'edizione del 2017 per un totale di 25 interviste. Sono state, quindi, realizzate 4 interviste ai docenti tutor, a un genitore di una alunna che ha preso parte al progetto ed una intervista a un docente non partecipante, infine alla Dirigente del Liceo "Amaldi" e a 3 ragazzi migranti (numero ridotto a causa delle difficoltà dovute ai vari lockdown). Allo stesso modo, sia prima che al termine dell'attività laboratoriale, sono stati utilizzati i focus-group nella prospettiva emica del gruppo, stimolando le dinamiche di gruppo, dando luogo a una maggiore spontaneità, facendo così cadere le resistenze a favore di un maggiore confronto. È proprio durate questi incontri, questi confronti o momenti di riflessione che si pongono le similitudini e le differenze, le persone, il gruppo e la *relazione emozionata* (Battista, 2010), come elementi principali.

L'utilizzo di differenti dispositivi di indagine ha consentito di raccogliere punti di vista e materiale eterogeneo per struttura, tipologia e strumenti adottati, lasciando spazio ai principali *stakeholders* attori della ricerca. Le interviste semi-strutturate sono state elaborate e condotte seguendo alcune *guideline*, griglie di domande necessarie per guidare l'intervista senza però imbrigliarla e condizionarla a schemi prefissati. Le griglie, infatti, sono state adattate di volta in volta agli interlocutori in relazione all'andamento dell'intervista, ai loro ruoli e compiti (studenti, persone migranti, docenti, dirigenti, genitori), lasciando ampia libertà all'intervistato sia nella scelta dei contenuti, sia della sequenza (Gianturco, 2005). Le trascrizioni delle interviste sono state lasciate fedeli alla modalità di espressione espositiva verbale, anche dialettale in alcuni casi. Sono stati presi in considerazione alcuni concetti o categorie che hanno segnato l'analisi tematica. Si tratta di indicatori di sviluppo psicocorporeo ed interculturale individuati nel processo di costruzione della proposta laboratoriale, che ha trovato integrazione e forma definitiva analizzando e codificando focus group e interviste semi-strutturate.

Le 5 aree tematiche sono state definite nel seguente modo:

- *I processi evolutivi e la relazione corpo-mente nello sviluppo psicocorporeo – Una sfida interculturale, un corpo tra corpi*: questa area prende in considerazione i processi evolutivi e la relazione corpo-mente nello sviluppo psicocorporeo visto "in termini di *embodiment* e di mente incarnata". Si sono volute raccogliere testimonianze riconducibili ad un riconoscimento del corpo come espressione di sé, associata a quelle che possiamo definire competenze sociali, comunicative, esistenziali, emotive.
- *Processo di crescita emotiva e identitaria – Creare relazione e bagaglio interculturale*: in questa area si vuole mettere a fuoco come il linguaggio artistico utilizzato, dalla danza al teatro, al canto, alla pittura abbia mirato a creare un processo di crescita emotiva e identitaria. Si è dato spazio a

quelle testimonianze che hanno parlato del cambiamento in termini di acquisizione di nuovi aspetti della propria personalità in termini di autostima, determinazione o coraggio nell'affrontare e percorrere il proprio cammino di adolescente.

- *Apprendimenti di comunità e bisogni formativi interculturali – Arte come modalità di apprendimento e valorizzazione della diversità contro il pregiudizio e le narrazioni tossiche. Una rilettura in chiave postcoloniale*: l'arte e la danza sono strumenti poliedrici e multisensoriali che lasciano spazio a visioni multiple, divergenti e proprio per questo tendono a favorire un apprendimento non solo individuale. Conoscersi attraverso l'arte della narrazione significa valorizzare le diversità, dove la conoscenza di nuovi paesi è arrivata dalla lettura di carte geografiche, spunto per parlare del proprio popolo e della storia che accompagna il narratore, o ancora dalle foto di personaggi importanti, in particolare della cultura africana, che trovano vita nelle parole di coloro che riconoscono il soggetto e ne narrano la storia, favorendo non solo la conoscenza e l'apprendimento, ma anche la coscienza sociale di chiunque faccia parte di quella comunità. Le testimonianze raccolte riguardano, quindi, l'importanza offerta dall'incontro con i ragazzi migranti in termini di nuove modalità di studio e approfondimento, costringendo a rivedere alcuni assunti culturali.
- *L'accesso e lo sviluppo di un pensiero critico – Guardare al caleidoscopio, mente divergente contro il pregiudizio*: in questa categoria si raccolgono le informazioni che si riferiscono all'obiettivo di promuovere un dialogo interculturale, creando una simmetria tra migranti e studenti, tra studenti e studenti migranti in una reale inclusione scolastica oltre i pregiudizi, superando una visione miserabilista e utilitaristica della migrazione, per costruire una nuova e più corretta narrazione che riscriva quelle che sono le narrazioni tossiche. Sono state selezionate le testimonianze che possano raccontare se e come sia cmbiata la relazione e il pre-giudizio verso le persone migranti, perché questo sia accaduto e cosa abbia restituito ascoltare e conoscere le storie da parte di chi ha vissuto la migrazione sulla propria pelle.
- *Area relazionale empatica – Creare legami*: L'osservazione degli altri genera risposte a livello neuronale che definiscono l'empatia, cioè stabiliscono un legame, una connessione tra me e l'altro attraverso l'osservazione di emozioni, sensazioni, espressioni, che accompagnano le azioni e gli atteggiamenti. In questa area si sono raccolte interviste che riguardano incontri con altri partecipanti, in particolare migranti, che hanno generato consapevolezze nel proprio essere, emozioni e sensazioni che, in qualche modo, sono state esplicitate come rilevanti dell'esperienza e della crescita personale.

1.2 *Osservazioni finali a partire dall'analisi dei dati*

In fase di elaborazione dei dati del questionario, è stata condotta un'Analisi delle Componenti Principali "PCA" (PCA; Davis 1986; Harper, 1999) sulle

20 domande effettuate in entrata e in uscita, contenute nel questionario. La PCA è una tecnica di ordinamento per la semplificazione dei dati utilizzata nell'ambito della statistica multivariata. Lo scopo della tecnica è quello di ridurre il numero più o meno elevato di variabili che descrivono un insieme di dati a un numero minore di variabili latenti, limitando il più possibile la perdita di informazioni. L'analisi è stata effettuata con il software Past, versione 2.17v (Hammer at al., 2001). Per finalità analitiche, le modalità di risposta sono state rese omogenee dal punto di vista della connotazione positiva verso il punteggio più alto (5). La matrice dei dati (risposte alle 20 domande) è stata suddivisa in due gruppi (questionari in entrata / in uscita). La matrice è stata standardizzata, a ciascun valore è stata sottratta la media della colonna domanda corrispondente e divisa per la deviazione standard della colonna domanda corrispondente.

Il grafico della PCA mostra per i questionari in entrata una maggiore dispersione dei punti nello spazio bi-dimensionale dei primi due assi (che incorporano il 45.1% della varianza totale) rispetto alle risposte ai questionari in uscita. Questo significa che le persone intervistate inizialmente hanno mostrato una maggiore variabilità nelle risposte; mentre le interviste effettuate al termine degli incontri di Dmt mostrano una maggiore omogeneità nelle risposte. I vettori tendono tutti verso il lato destro del grafico (parte positiva). Il grafico rende evidente che le persone intervistate alla fine degli incontri mostrano una evidente tendenza verso il lato positivo del primo asse e quindi un minor pregiudizio. Solo 2 intervistati all'inizio sono posizionati nel lato positivo del grafico e solo due intervistati in uscita sono nel lato negativo (ma prossimo all'origine) (Battista, 2021).

Osservando le risposte alle interviste in entrata e in uscita e il questionario si delinea, a conclusione del percorso, una evidente concentrazione su contenuti che esprimono una maggiore distanza dal pregiudizio e che vanno verso il superamento di schemi di giudizio. Dall'analisi delle interviste e dei focus group, l'ipotesi della trasformazione del contesto e di una riduzione del pregiudizio è osservabile, sotto due aspetti. Un aspetto esplicito definito dalle varie interviste, dai focus group e dai questionari – che hanno registrato riflessioni sulle condizioni di vita, sui diritti, sui condizionamenti sociali in particolare del pensiero dominante, sulla falsa informazione – è rappresentato dalla testimonianza di un cambiamento direzionato verso un pensiero critico, conseguenza di una trasformazione del pregiudizio manifesto o latente, a tratti riluttante, che di fatto diventa, o meglio diventava, un agito, anche inconsapevole. L'altro aspetto, quello che è più interessante da un punto di vista relazionale, è il senso del prendersi cura reciproco, intervenuto ad un certo punto, all'interno della piccola comunità che si era creata, a cui diversi dei partecipanti hanno dato il significato di famiglia. Questo ascolto reciproco, supportato dalla capacità di una mutua empatia, ha permesso di cogliere un cambiamento, di muovere emozioni, senza cadere nella trappola del paternalismo.

Queste riflessioni investono anche l'ipotesi legata all'efficacia di una narra-

zione diretta, per la costruzione di un pensiero critico al riparo da *narrazioni tossiche,* laddove la maggior parte dei partecipanti ha sottolineato la conoscenza diretta delle storie di vita come elemento contro il pregiudizio e, soprattutto, il coraggio che hanno avuto i ragazzi migranti. Il loro coraggio è diventato una delle caratteristiche che ha aperto prospettive di strade possibili, per poter affrontare le difficoltà, raggiungere i propri sogni e realizzare il proprio progetto di vita, ma anche per ritrovarsi in una riflessione del presente che può far dubitare. L'attenzione va sulla necessità di definire, nell'educazione, un processo di costruzione della soggettività democratica, che richiede di mettere in gioco le nostre capacità di decentramento, capacità che necessitano di dubbio; è proprio questo dubitare che accompagna il *deplacement*, l'uscire da una confort-zone, trovando nuova collocazione in un differente paradigma che rifugga dalle semplificazioni e che metta in luce processi di ibridazione.

Altro tema emerso è quello della unicità, del riconoscersi e del riconoscere gli altri in termini di similitudini e di singolarità. È interessante osservare che nella concezione coloniale, al contrario, si definisce una sostituibilità della persona dietro il principio che, nelle strutturazioni sociali, persone con ruoli simili sono interscambiabili. L'uso del mezzo artistico ha messo in rilievo questa unicità laddove l'espressione di ognuno è diventata parte di un affresco che definiva la comunità ed all'interno del quale ciascuno poteva riconoscersi per forma, caratteristica, colore, sfumatura. Da qui la creazione di legami tra i partecipanti a prescindere dalle provenienze che si sono stretti già dal terzo incontro e sono stati caratterizzati da un mettersi in gioco alla pari, ottenendo la fiducia reciproca, che li ha portati a fare un cammino insieme, condividendo ogni momento del percorso. Questa fiducia ha favorito, inoltre, un apprendimento comunitario di co-costruzione del mondo nuovo, creolo nell'accezione utilizzata nella ricerca, un crescere insieme, un uscire dalla propria zona di confort che è diventato stimolo per modificare il proprio cammino: è una delle diverse proprietà del mezzo artistico che abitua alla flessibilità. Questa modalità, dove ognuno si sente al pari degli altri, ha permesso di sentirsi attore e protagonista dell'attività, cosa che ha generato entusiasmo e curiosità favorendo la fiducia in se stessi.

Accanto a questa autostima c'è da registrare l'altra parte della medaglia: il senso di forte insicurezza con il quale gran parte del gruppo si è presentato nel focus group iniziale e nelle interviste. Ciò sta ad indicare come nella scuola (in questa, ma probabilmente in diverse scuole) manchino momenti di incontro che favoriscano lo scambio e la riflessione su temi riguardanti i problemi dell'adolescenza, che manchi, in sostanza, un prendersi cura della persona, che viaggi parallelo al sapere disciplinare, trasversale alle materie.

È importante notare come l'acquisizione di sicurezza nel tempo, come riscontrato dalle interviste agli ex studenti dell'Istituto "Livia Bottardi", si è tradotta in scelte di vita rilevanti, come nel caso di due ragazze che hanno deciso di seguire le loro aspirazioni: iscriversi all'Università o andare a fare volontariato o, ancora, restare sensibili alle marginalità. È accaduto qualcosa che ha cam-

biato in termini qualitativi le scelte di vita di questi ragazzi, scelte che hanno il coraggio di difendere di fronte a chi le aggredisce.

Gli esiti conseguiti, in sostanza, hanno rafforzato la convinzione dell'adozione di un approccio metodologico di ispirazione sistemico-costruttivista, nella consapevolezza che tale approccio possa favorire lo svilupparsi di un ruolo di mediatori tra i partecipanti al laboratorio e il contesto sociale, producendo un senso interculturale nelle interazioni tra la scuola e la comunità territoriale.

In conclusione, anche l'ipotesi di far emergere, all'interno del percorso di crescita personale in gruppo, le incidenze dell'esperienza sull'accrescimento dell'autostima e su eventuali scelte di vita future, viene confermata.

A fronte di quanto evidenziato si può affermare che il modello di intervento sperimentato sia risultato efficace pur con i limiti legati al numero dei partecipanti, e con le difficoltà generate dall'emergenza pandemica, e abbia trovato nelle interviste realizzate a coloro che avevano partecipato in precedenza al laboratorio un interessante riscontro nel tempo.

Pedagogia del Confine vuole con questi dati confermare anche il suo intento politico, teso a riprendere quello che è il cuore della pedagogia interculturale: l'essere rivoluzionaria nella sua applicazione in quanto tende a prefigurare una riforma del pensiero in grado di decentrarsi, un progetto pedagogico che intende la scuola come "laboratorio di intercultura" (Frabboni, Pinto Minerva, 2013).

E proprio questo senso politico e sociale della pedagogia interculturale è necessario posizionare all'interno della riflessione pedagogica, senso di cui non si può fare a meno per non perdere la potenza sovversiva e propulsiva della proposta educativa. La mancanza di riflessione rischia, invece, di ridurre l'educazione interculturale ad una semplificazione del concetto stesso di intercultura, allontanando la teoria dalla pratica.

In questi termini, una metodologia come quella proposta dalla ricerca appare una strada percorribile, per un dialogo tra teoria e pratica, per promuovere una certa idea di intercultura, seppur in un sistema scolastico che stenta a rinnovarsi e dove mancano spazi di confronto e di condivisione, dimenticando che l'istruzione pubblica deve essere promotrice di un pensiero libero e democratico.

Lo scopo della danza, della Dmt e delle arti in educazione è quello di sviluppare un senso di amore verso la creatività ed il proprio essere creativo. L'atto creativo, l'atto di rendere chiunque libero di esprimersi, di poter creare mondi, forme, ritmi e colori è un atto politico, perché mette nelle condizioni un uomo o una donna o un bambino di diventare creatore di qualcosa.

Danzare la vita, come ci insegna Roger Garaudy (1985), significa collocarsi nel cuore delle cose e partecipare alla creazione del futuro.

Riferimenti bibliografici

Arcuri, L., Boca, S. (1997), Pregiudizio e affiliazione politica: destra e sinistra di fronte all'immigrazione dal terzo mondo, in Legranzi P., Girotto V. (eds.) *Psicologia e politica*, Milano: Raffaello Cortina Editore.

Argyle, M. (1988), *Bodily communication* (2nd ed.). London: Routledge.

Barone, T., Eisner, E.W. (eds.), (2012), *Arts based research*. Los Angeles: Sage Publications.

Battista, F. (2010), Il corpo emozionato nella relazione. *Nuoveartiterapie*, 9/2, 7-10.

Battista, F. (2021), Il corpo e l'arte come strumento educativo nella scuola, nei contesti interculturali e nelle migrazioni, in R. Semeraro (eds.) *Colorati di natura*, Milano: Magenes editoriale, 185-204.

Battista, F. (2021), Espressione artistica, scuola, azione politico pedagogica e processi inclusivi. Quando le arti fanno intercultura, in Demaio G. (eds.) *Osservatorio Romano sulle Migrazioni a Roma e nel Lazio, Sedicesimo Rapporto*, Roma: Idos Edizioni, 240-244.

Benvenuto, G. (2015), *Stili e metodi della ricerca educativa*. Roma: Carocci.

Bourriaud, N. (2014), *Il Radicante. Per un'estetica della globalizzazione*. Tr. it. di M.E. Giacomelli, Milano: Postmedia.

Davis, J.C. (1986), *Statistics and Data Analysis in Geology*, Hoboken: John Wiley & Sons,.

Fiorucci, M. (2010) (eds), *Un'altra città è possibile. Percorsi di integrazione delle famiglie Rom e Sinti a. Roma: problemi, limiti e prospettive delle politiche di inclusione sociale Rapporto finale di ricerca*, Geordie Onlus: Roma.

Fiorucci, M. (2020), *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: Franco Angeli.

Frabboni, F., Pinto Minerva, F. (2013), *Manuale di pedagogia interculturale*. Bari: Laterza edizioni.

Garaudy, R. (1985), *Danzare la vita*. Assisi: Cittadella editrice.

Gianturco, G. (2005), *L'intervista qualitativa, dal discorso al testo scritto*. Milano: Guerini scientifica.

Harrison, R.P. (1974), *Beyond words: An introduction to nonverbal communication*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall

Hammer, O., Harper, D.A., Ryan, P.D. (2001), PAST: Paleontological statistics software package for education and data analysis. *Palaeontology Electronica*: 4-9.

Harper, G. (1999), *Numerical Palaeobiology*. Hoboken: John Wiley & Sons D.A.T.

Hooks, b. (2020), *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*. Roma: Meltemi.

Kealiinohomoku, J.W. (1997), Dance, Myth and Ritual in Time and Space. *Dance Research Journal*. Vol. 29/1, 65-72

Knowles, J.G., Cole A.L. (2008), *Handbook of the arts in qualitative research: Perspectives, methodologies, examples, and issues*. Los Angeles: Sage Publications.

Larkin, M., Watts, S., Clifton, E. (2006), Giving voice and making sense in interpretative phenomenological analysis. *Qualitative Research in Psychology*, 3.

Lucisano, P., Salerni, A. (2002), *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci editore.

Mantovani, S., (2000) (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano: Bruno Mondadori.

Pettigrew, T.F., Meertens, R.W., (1995), Subtle and blatant prejudice in western Europe. *European journal of social Psycology*, 25, 55-75

Samuda, R., Wolfgang, A. (Eds.) (1985), *Intercultural counselling and assessmenf*. Lewiston, NY: C. J. Hogrefe.

Pallaro, P. (1993), Culture, self and body-self: Dance/movement therapy across cultures. In F. J. Bejjani (eds.), *Current research in arts medicine*, 287-291. Chicago, IL: a cappella books.

2.
Con armonia, melodia e ritmo. Per un'educazione musicale integrata

Maria Francesca D'Amante[1]

1. Musica per crescere

Attraverso il presente contributo si intende illustrare una sperimentazione di educazione musicale integrata per bambini in età prescolare, avviata nell'anno 2019 e che ha visto coinvolti insegnanti e alunni di scuola dell'infanzia. Si descrivono qui le ipotesi di ricerca, le coordinate teoriche e la linea metodologica mediante le quali è stato elaborato il disegno progettuale in oggetto.

Nel periodo di chiusura delle scuole legato all'emergenza sanitaria da Covid-2019, in seguito alle disposizioni del Dpcm 8 marzo 2020, è stato necessario, anche per la scuola dell'infanzia, attivare modalità alternative di fare didattica. In questo momento straordinario è stato inaugurato un nuovo capitolo di storia dell'educazione, le risorse degli insegnanti e dei pedagogisti sono state indispensabili per l'elaborazione di una relazione educativa basata sull'e-learning come forma di insegnamento/apprendimento virtuale. Sull'onda di un'urgenza scolastica, si è iniziato a parlare di didattica a distanza in nuovi termini, ed è stato necessario mettere a punto nuove forme di scolarizzazione valide e adeguate ai diversi cicli scolastici. Proprio in questa occasione abbiamo deciso di inaugurare uno spazio virtuale dedicato all'educazione dei bambini in età prescolare (3-6 anni), intirolato *Creativity and music for happy leraning*, pensato come un ambiente di apprendimento deputato alla creatività applicata alla musica e alla musica applicata alla creatività.

Questo esperimento è stato collocato all'interno di una cornice pedagogica più ampia, come appendice empirica di una sperimentazione sulla trasferibilità delle competenze di carattere musicale degli insegnanti di scuola dell'infanzia nelle patiche educative e didattiche.

La riflessione embrionale della ricerca gravita attorno al profilo dell'insegnante di scuola dell'infanzia in Italia, alla sua formazione e alle sue caratteristiche personali, attitudinali e relazionali; alle competenze professionali e a quelle trasversali, nonché al suo background culturale. Un'analisi preliminare ha consentito di compiere una valutazione delle possibilità di realizzazione di specifici percorsi di educazione musicale, in un segmento scolastico non ancora improntato su insegnamenti formalizzati e in cui l'insegnante non necessariamente deve possedere prerequisiti specialistici, bensì delle competenze di base.

[1] Già assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze della Formazione.

Se la scuola contribuisce a generare una cultura musicale chiusa ed elitaria, a promuovere un'idea di musica come campo specialistico e realtà a sé stante, frequentata dai soli addetti ai lavori e caratterizzata da un approccio all'insegnamento esclusivamente formalizzato, attravreso questo progetto si è deciso di veicolare un nuovo modo di intendere la musica. Essa infatti non è soltanto apannaggio dei conservatori e dei musicisti, non solo notazione convenzionale e tecnica strumentale. La musica deve essere pensata come linguaggio attraverso il quale è possibile comunicare a più livelli. Non una musica fine a se stessa, bensì aperta alle contaminazioni con tutte le dimensioni dell'esistenza umana e con altri linguaggi creativi, per trasformarsi essa stessa in strumento di creazione e di autoformazione.

1.1 *Educazione musicale integrata*

Il concetto di «educazione integrata» è basato sull'idea di continuità educativo-scolastica 0-6, come si precisa nel D.Lgs, n. 65/17 sul "Sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino ai sei anni", a norma della Legge n. 107/2015. La prospettiva della continuità viene adottata per proporre uno scenario pedagogico fondato su raccordi significativi tra i diversi cicli d'istruzione. Un'integrazione educativa che permetta di superare la segmentazione scolastica per cicli, e che guardi alla possibilità di adottare un progetto pedagogico condiviso, estendendo il presente concept come possibilità per tutti i cicli scolastici, dall'infanzia alla secondaria di primo grado.

La proposta di educazione musicale integrata che abbiamo tratteggiato, guarda costantemente alla necessità del bambino di arricchire il proprio bagaglio espressivo, tanto attraverso lo sviluppo delle funzioni cognitive, quanto mediante quello delle abilità affettivo-relazionali. L'approccio adottato si propone di tenere il focus contemporaneamente sul contenuto, sul contesto di riferimento e sulla metodologia, e di utilizzare molteplici linguaggi che possano favorire una stimolante scoperta del mondo insieme alla formazione di piccole e preziose *life skills* e *soft skills*.

Al centro del presente impianto progettuale vi è la musica con i suoi *tools*. Infatti, il linguaggio musicale diventa uno strumento atto a favorire l'esplorazione, la scoperta e la sperimentazione del bambino, tenendo conto delle esigenze educative espresse nei campi d'esperienza del curricolo della scuola dell'infanzia. Si propone un *format* interdisciplinare improntato alla sollecitazione della conoscenza dei principali elementi costitutivi della musica, attraverso un approccio creativo e ludiforme. In effetti, si tratta di un modello che punta a sensibilizzare il bambino all'universo musicale, cercando di favorire una prima conoscenza della musica, intesa come linguaggio veicolo di apprendimenti trasversali e transdisciplinari.

In particolare, si persegue l'obiettivo di promuovere un'educazione musicale basata principalmente sull'ascolto, un'educazione all'ascolto come punto di partenza per nutrire le attitudini musicali dei bambini e per sollecitare quella

musicalità innata di ciascuno (Sloboda, 1988). La musica non può prescindere dall'ascolto, tuttavia, ascoltare, contrariamente a quanto si potrebbe pensare, non è un'operazione immediata e semplice, richiede invece un'educazione dell'orecchio come organo tanto sensibile quanto intelliggibile (Tomatis, 2013). Per un ascolto maturo e assorbente è necessario esporre i bambini ad esperienze adeguate, giacché non tutti gli stimoli acustici presentano le medesime caratteristiche e offrono le stesse sollecitazioni. Occorre un pensiero pedagogico musicale che cataloghi gli oggetti sonori, elabori proposte basate sul gioco e presti attenzione tanto alle fasi dello sviluppo del bambino quanto agli alfabeti musicali.

Il presente progetto si differenzia per l'approccio transdisciplinare che vi è alla base, infatti le attività ideate sono state create per poter lavorare contemporaneamente su diversi ambiti disciplinari, così da coinvolgere tutti i saperi e i vari campi di esperienza, cercando di sfruttare interessanti linee di raccordo che legano la musica alla geometria, alla matematica, alla geografia, alla lingua e alla psicomotricità. In tal senso, il linguaggio musicale potrebbe apparire anche un pretesto per favorire l'apprendimento di altre conoscenze e competenze, giacché esso promuove in modo trasversale un sapere integrato e complesso, andando a stimolare oltre che l'intelligenza musicale, tutte le altre "intelligenze" del soggetto (Gardner, 2010).

La trasversalità che caratterizza questo approccio richiama la continuità introdotta dalle *Indicazioni nazionali per il curricolo* (MIUR, 2012) attraverso la proposta del curricolo verticale, che descrive un percorso formativo unitario basato su una visione organica della formazione. Partendo dall'assunto fondamentale che l'educazione musicale concorre in misura determinante allo sviluppo armonico delle potenzialità cognitive ed espressive del bambino, possiamo asserire che un idoneo approccio scolastico alla musica consente l'attivazione di processi di apprendimento multifunzionali. Un'adeguata didattica musicale rappresenta la possibilità di promuovere lo sviluppo di competenze e abilità in grado di favorire la crescita globale del bambino, di influenzare in modo costruttivo il suo intero percorso di crescita.

Come ampiamente dimostrato da innumerevoli studi, le esperienze significative vissute nella prima infanzia producono effetti decisivi sullo sviluppo cognitivo e su quello affettivo-relazionale. Quello della scuola dell'infanzia rappresenta un segmento cruciale per la formazione del soggetto e per l'acquisizione di abilità musicali che si riveleranno fondamentali per le successive fasi di crescita, fungendo anche da competenze trasversali.

2. Musica e apprendimento

La musica è un linguaggio che racchiude potenzialità educative infinite, in grado di declinare obiettivi di apprendimento a partire dalle forme spontanee tramite le quali i bambini comunicano mediante i suoni. Secondo Edgar Morin

la musica sarebbe in grado di porre in relazione costruttiva l'emisfero sinistro – deputato al pensiero analitico e astratto, alla serialità, alla tecnica, al raziocinio, al calcolo, al logos, alla cultura/educazione occidentale – con quello destro – del pensiero intuitivo, estetico, artistico, femminile, della comunicazione psico-affettiva, della cultura/educazione orientale (Morin, 2001). Egli ritiene indispensabile, in relazione alla situazione del sistema educativo odierno, dominato dalla frammentazione delle conoscenze, una riforma educativa paradigmatica, partendo dalla necessità di educare menti abili a cogliere il rapporto tra le parti e il tutto, il contesto, la complessità e l'articolazione multidimensionale della realtà: che disponga di una conoscenza trasversale e interdisciplinare (Morin, 2000). L'educazione oggi deve fare i conti con la complessità pervasiva del sapere e della conoscenza, costituiti da una molteplicità di elementi connessi tra loro e in grado di stimolare l'attenzione, la partecipazione emotiva e intellettuale di chi apprende.

In questo contesto ci sembra importante favorire proposte pedagogiche che guardino alla complessità come ad una peculiarità di questa epoca, e che siano in grado di scrutarla e di elaborarla in costruttive declinazioni, muovendosi agevolmente in questa massiccia congerie di stimoli del mondo contemporaneo. La musica può contribuire enormemente a padroneggiare la complessità, proprio a partire dalla musica complessa – e non da quella semplificata, "per bambini" – adatta a sostenere esperienze sempre orientate verso uno spostamento in avanti della zona di sviluppo prossimale[2].

Si percorre una strada transdisciplinare in cui il raccordo tra aree disciplinari ed elementi musicali è volto alla sollecitazione del *transfer* che mobilita l'apprendimento e lo rinforza, stimolando anche la motivazione del bambino (Perrenoud, 2010). Proporre percorsi operativi innovativi basati sulla musica può rivelarsi davvero prezioso se ci si pone come obiettivo l'accrescimento della qualità formativa e la partecipazione creativa e autonoma dei bambini.

Per l'educazione musicale dei bambini la cosa importante è progettare itinerari che, partendo da esempi pratici e ben definiti, favoriscano lo sviluppo graduale delle competenze musicali e attravreso queste delle competenze trasversali, invitando a compiere percorsi che vadano dal semplice al complesso, dal concreto all'astratto. Per tale ragione occorre adottare un approccio scientifico all'ascolto, alla percezione musicale e all'esplorazione sonora, per poter introdurre i bambini alla musica in modo significativo, integrando proposte strutturate e contesti aperti alla scoperta informale.

Già Maria Montessori aveva compreso l'importanza dell'educazione musicale a partire dalla prima infanzia, giacché se non si educa il bambino alla musica consentendogli di viverla innanzitutto attraverso il corpo e il movimento, egli non sarà in grado di apprezzarla intellettualmente da adulto, nè di svilup-

[2] Per musica complessa qui intendiamo principalmente due generi musicali, ossia la Classica e il Jazz, i quali presentano determinate strutture armoniche e ritmiche tali da sollecitare a livello neurale un'importante attività connettiva e, a livello sensoriale, un'ampio coinvolgimento di diverse funzioni (emotive, affettive, relazionali, motorie).

pare quella musicalità che ciascuno di noi possiede sin dalla nascita (Montessori, 1999). È inesatto pensare che la musica ci nutra quasi alla stregua di un alimento che introduciamo dall'esterno: il cervello umano è dotato naturalmente dell'apparato mentale necessario alla musicalità. La musica è radicata nelle nostre funzioni uditive, cognitive e motorie, intrinseca al modo in cui costruiamo il nostro "paesaggio sonoro" (Ball, 2011).

Albert Lavignac sosteneva che molti bambini non sono musicali perché l'incuria dei loro genitori ha soffocato i primi istinti: il bambino dovrebbe poter ascoltare buona musica sin dai primi giorni di vita, e il suo apparato uditivo dovrebbe esser posto al centro dell'attenzione così come lo è tutto il resto del corpo (Lavignac, 1926).

Secondo Gordon il bambino è musicale sin dalla nascita, capace di apprendere autonomamente la musica come il linguaggio, se essa diventa veicolo di comunicazione all'interno di una relazione fatta di parola, movimento ed emozione (Gordon, 2003: 4). L'adulto dovrà predisporre un contesto rispettoso dei tempi del bambino e dell'esplorazione informale, accompagnandolo nello sviluppo dell'*audiation*, ovvero la capacità di comprendere internamente la sintassi musicale, di pensare un suono che non è presente nell'ambiente circostante (Gordon, 2003).

2.1. *Musica e apprendimento linguistico*

La musica non è una dimensione a sé della vita umana, essa è una caratteristica dell'uomo e non una componente accessoria. La musica è un tratto costitutivo dell'umano ed è radicata nelle sue funzioni essenziali così come il linguaggio. Essa è un linguaggio e come tale possiede una dimensione fonetica, una dimensione sintattica e una dimensione semantica. Come il linguaggio, la musica si serve anche di abilità percettive – in particolare uditive – e del medesimo apparato produttivo del linguaggio. Ancora, il meccanismo che sta alla base dell'apprendimento linguistico, sembra essere lo stesso per l'apprendimento della musica, così come medesime appaiono le aree corticali e i meccanismi neuronali attivati (Patel, Iversen, 2007). La musica, prima che un'arte, può essere definita nei termini di un tratto biologico e cognitivo, una sorta di dispositivo organico al pari di quello che consente di acquisire il linguaggio materno, una struttira innata sulla quale agisce l'ambiente esterno, quello che Chomsky chiamò LAD, *Language acquisition Device* (Chomsky, 2005).

Rifacendosi agli studi di Chomsky, Sloboda sostiene che "i bambini sembrano avere una capacità naturale di apprendere le regole del linguaggio e della musica attraverso l'esposizione a degli esempi", e che "per la musica come per il linguaggio il mezzo naturale è uditivo-vocale" (Sloboda, 1988: 51). Per tali ragioni egli ritiene che

> se i bambini iniziano a imparare la musica molto presto, prima di iniziare a leggere – elemento positivo per la plasticità cerebrale

> – essi potrebbero seguire le stesse sequenze di quando imparano a parlare. […] Una volta che il bambino prende possesso della musica che sta creando, è pronto per imparare a creare la notazione. Questo avviene spontaneamente quando il bambino inventa dei segni per aiutarsi a ricordare la musica che ha realizzato (Pancutt, 2006: 90-91).

Le affinità tra musica e linguaggio si possono rintracciare su diversi piani. Sul piano strutturale vediamo che una sequenza musicale ha una sintassi combinatoria, ovvero la combinazione secondo un sistema di regole, di elementi acustici fondamentali, così come una frase linguistica, entrambe hanno un fraseggio sull'intonazione che utilizza il ritmo e i suoni (Ball, 2011:420).

Secondo Brown il legame tra i due sistemi è innanzitutto di origine filogenetica, e sarebbe rintracciabile in una modalità comunicativa primordiale, da lui chiamata *musilingua*, alla base di entrambi, una forma capace di esprimere informazioni ed emozioni, basata sull'emissione melodica di fonemi o suoni e presente prima che il linguaggio si cristallizzasse in forme convenzionali (Brown, 2000).

Lo studio di Maess e collaboratori ha dimostrato che l'area coinvolta per la sintassi musicale è l'area di Broca, e che la sintassi linguistica è elaborata nel lobo frontale sinistro ma anche nell'area corrispondente dell'emisfero destro (Maess, Koelsh, Gunter, Friederici, 2001: 540-545). Da diversi studi emerge che il cervello umano mette in atto gli stessi meccanismi per interpretare la sintassi linguistica e quella musicale, sebbene i due tipi di sintassi non siano equivalenti. Nelle stesse aree in cui si elabora la sintassi linguistica, sarebbe quindi elaborata anche la sintassi musicale ma con una differenza: se per il linguaggio l'area dell'emisfero sinistro assume un ruolo determinante, per la musica questo ruolo è rivestito dall'area dell'emisfero destro (Maess, Koelsh, Gunter, Friederici, 2001). Questo legame tra musica e linguaggio può far ipotizzare un'influenza positiva dell'attività musicale sulla plasticità cerebrale, e un'incidenza sulle nostre abilità linguistiche (Filippa, 2015: 6-14). Musica e linguaggio, sebbene utilizzino la sintassi in modo differente, ne condividono la capacità di riconoscimento. Le strutture gerarchiche della musica hanno un'importante relazione con il sistema affettivo-gestuale che definisce il sistema socio-intenzionale, mentre le strutture gerarchiche del linguaggio sono incorporate in un sistema concettuale che genera il significato compositivo (Asano, Boeckx, 2015).

Ed ecco che proprio partendo dalle analogie strutturali e procedurali tra musica e linguaggio è possibile individuare quei meccanismi che i due processi condividono per proporre esperienze musicali che vadano a sollecitare le competenze linguistiche. A partire dall'ascolto è possibile stimolare la consapevolezza fonologica del bambino e la discriminazione uditiva, nonché la prosodia e la melodia tipiche del parlato.

3. Educazione musicale come educazione integrale

La musica contribuisce ad un'educazione integrale del soggetto. Essa può essere pensata su diversi livelli formativi e qui si intende declinare la dimensione educativa della musica afferente gli obiettivi di apprendimento della scuola dell'infanzia – dove il bambino è esposto alle prime occasioni di ascolto e del fare musica – per favorire l'elaborazione simbolica, la comunicazione interpersonale, l'alfabetizzazione emotiva, i processi creativi e l'esperienza estetica.

Tra i diversi piani sui quali è stato strutturato il percorso in ogetto, vi è quello della musica come linguaggio: partendo dalla naturale predisposizione del bambino tanto all'apprendimento linguistico quanto a quello musicale, legato alla sua esigenza comunicativa e alla maturazione della sua «competenza simbolica» (Piaget, 1989).

La musica, altresì, proposta nella relazione virtuosa suono-gesto-segno, favorisce un fecondo processo educativo capace di assicurare la partecipazione come progressiva qualificazione dell'esperienza evolutiva e formativa, e ancora, per interpretare una realtà basata in gran parte su aspetti percettivi che influenzano gli obiettivi di apprendimento e le contestuali dinamiche conoscitive (Lucchetti, 2017).

L'intenzione pedagogica racchiusa in questo lavoro non è quella di iniziare il bambino ad un sistema musicale dato e convenzionale, non vogliamo istruire il bambino sulla tecnica musicale necessaria all'uso di uno strumento specifico. Ciò che invece si cerca di promuovere è un'educazione globale del bambino che utilizzi la musica per stimolare la scoperta dei suoni e delle loro possibilità espressive, per nutrire quella spontanea capacità di assorbire il mondo attraverso l'udito, educando l'«essere all'ascolto» che ciascuno di noi è (Nancy, 2004).

La musica è qui canale privilegiato per intraprendere un itinerario di apprendimento e di crescita, in cui si progettano spazi educativi predisposti alla costruzione di una conoscenza autentica, per la formazione di un soggetto che interagisce con l'ambiente circostante e stbilisce relazioni importanti con gli altri, con la cultura e con la comunità (Luciani, Sforza, 1996).

La musica è componente essenziale della formazione umana, pertanto una comunità educante ha il dovere di assicurare l'educazione musicale a ciascuno, nelle forme e nelle modalità più consone alla specifica fascia d'età ed alle caratteristiche del soggetto. Essa può essere pensata come spazio inclusivo, capace di superare barriere culturali e architettoniche, di abbattere muri e confini. Ma questo non deve apparire come un mero slogan dal sapore moralista, perché la musica nella sua universalità è concretamente un bene di tutti, essa offre possibilità di partecipazione nella fruizione, nella composizione, nell'espressione o nell'esperienza multisensoriale e razionale.

Lungi dal voler adottare impostazioni scolasticistiche che tendono a precocizzare gli apprendimenti formali, la musica nella scuola dell'infanzia deve essere pensata come esperienza che precede qualsiasi tecnicismo, che inizia prima di prendere in mano uno strumento musicale e prima che si sappiano ricono-

scere le note. La musica è al centro del nostro stare al mondo, del nostro ex-sistere. In un modo o nell'altro essa ci accompagna in ogni esperienza di vita.

La musica connette l'orecchio con l'occhio, il corpo con lo spirito, il movimento con l'emozione, in una totalizzante rete intellettiva e sensoriale. La scuola dell'infanzia è ad un tempo luogo di esperienze concrete e di apprendimenti riflessivi, essa deve integrare in un processo di sviluppo unitario le differenti forme del fare, del sentire, del pensare, dell'agire relazionale, del comunicare e del gustare il bello. La musica entrerà a far parte del mondo del bambino integrandosi in questo corredo esperienziale come dimensione viva e coinvolgente. L'accostamento al suono e alla musica sarà pensato attraverso uno sguardo progettuale volto a raccogliere i suoi molteplici aspetti formativi, cosicché lo scenario educativo si farà ologramma: i discorsi, le parole, il corpo, lo spazio, il tempo, l'ordine, la misura s'inseguono, si rincorrono, si connettono, e la musica si fa, si ascolta, si ama e si esplora in una prospettiva di esperienza che si relaziona con altri linguaggi e con altri codici (D'Amante, 2021).

Nella scuola dell'infanzia tutto si costruisce sull'interazione tra i linguaggi della mente e quelli del corpo, eliminando qualsiasi barriera tra processi cognitivi ed emozionali, facendo emergere un'idea di persona come sistema integrato alla cui formazione e al cui equilibrio dinamico concorrono la componente percettivo-motoria, quella logico-razionale e quella affettivo-sociale. Da ciò discende un'impostazione didattica volta a favorire l'integrazione tra le diverse matrici di cui si compone l'esperienza umana, riconoscendo pari dignità all'immagine, al suono, alla parola, al gesto.

Questo obiettivo di integrazione delle diverse componenti dell'esperienza e della conoscenza, guida verso l'articolazione di apprendimenti che, nel porre su un piano di pari dignità i diversi saperi, supera le tradizionali ripartizioni culturali e disciplinari. L'approccio scelto consente di sviluppare competenze musicali in progressione, in un processo di stratificazione che parte dai concetti più elementari per giungere a quelli più articolati, con l'obiettivo di accendere la curiosità del bambino per la musica e di nutrirne l'interesse per trasformarlo in sensibilità musicale, utile a comprendere il valore della musica e la sua importanza nel mondo in cui viviamo. Ciò che viene presentato aderisce alle proposte contenute nelle *Indicazioni Nazionali*, valorizza l'unitarietà del sapere e integra la musica nel curricolo ordinario, sottolineandone la funzione identitaria e interculturale.

3.1 *La musica come diritto dei bambini*

Si declina una concezione dell'infanzia dimentica di quel bambino senza voce (*in fans*), perché promotrice del diritto di questi a di crescere all interno di un contesto educativo di qualità, attento tanto alla dimensione pedagogico-organizzativa, quanto a quelle metodologica e relazionale. Si guarda alla creazione di un ambiente educativo e di apprendimento che possa favorire lo sviluppo affettivo, sociale, cognitivo ed espressivo delle bambine e dei bambini attraverso la musica.

La scelta del metodo è cruciale, giacché la volontà di integrare tutte le componenti che concorrono ad organizzare la soggettività, richiama la necessità di attingere a diverse pedagogie musicali nell'elaborazione di un disegno didatticamente ibrido. Si presta pertanto attenzione all'*euritmica* di Dalcroze per la sua spiccata sensibilità verso la dimensione del corpo in movimento e del legame imprescindibile tra gesto, ritmo e pensiero. Così come non si può prescindere dalla *music learning theory* di Gordon (2016) che, facendo leva sul concetto di *audition*, formula un approccio tutto fondato sull'apprendimento spontaneo-reattivo del bambino, prendendo spunto dall'acquisizione del linguaggio per semplice immersione. E ancora, trovano un posto centrale in questo progetto il metodo della madrelingua di Shinichi Suzuki (2010), incentrato sul processo di *imitazione*, ma anche l'organicità dell'approccio di Willems (1997), attento alle corrispondenze tra elementi musicali ed aspetti dell'esperienza umana; il metodo Kodaly (Mangione, 2007) sensibile al ruolo dello strumento *voce*; la scuola di Calr Orff (Piazza, 2010) che con il metodo *Shulwerk* è improntata sul concetto di *ensamble musicale*.

Alla necessità di nutrire la sensibilità musicale del bambino qui si fa fronte attraverso la proposta di un viaggio di scoperta del mondo sonoro basato su una commistione di metodologie attente alle capacità dell'essere umano, senza rischiare di chiudersi nelle maglie di un rigido schema didattico che invece non sarebbe in grado di raccogliere tutti gli aspetti evidenziati. La scelta di indirizzare una proposta di educazione musicale alla fascia prescolare comporta l'adozione di una prospettiva molto ampia dalla quale riuscire ad osservare l'essere umano in evoluzione, propiettato verso lo sviluppo di tutte le sue facoltà e del suo ricco potenziale. Un essere umano già in grado di agire in modo significativo nella società, pronto a vivere esperienze che sostengano le sue potenzialità e che promuovano le sue competenze. Un soggetto attivo capace di compiere azioni significative all'interno di un contesto complesso, capace di interpretare il mondo e la cultura (Amadini, 2019). Un soggetto che richiede una rappresentazione complessa dell'agire educativo, all'interno di una rete di relazioni feconde e di sinergie polisemiche.

Attraverso la musica si offre ai bambini la possibilità di prendere parte attivamente alla vita culturale della comunità. E dunque la musica declina anche il diritto di cittadinanza attiva attraverso una partecipazione del bambino come agente epistemico in grado di conoscere ed elaborare la cultura. I bambini possiedono "100 linguaggi" per pensare, per esprimersi, per ascoltare, per capire, per interpretare, per inventare: innumerevoli potenzialità e risorse da attivare durante i processi conoscitivi (Edwards, Gandini, Forman, 2006).

È in questa fase della sua crescita che il bambino, facendo la prima significativa esperienza della musica, si scopre esploratore di un pianeta ancora sconosciuto, attraverso costellazioni disciplinari interconnesse grazie alle quali potrà scoprire il mondo dei linguaggi sonori, come grammatiche "altre" del comunicare.

Nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo* la musica viene concepita come

un codice simbolico che interagisce con il bambino in modo globale, sollecitando la sua comprensione olistica per coinvolgere l'immaginario e i processi di significazione. Si tratta di *apprendere con la musica* piuttosto che apprendere la musica, e questo apprendere attraverso la musica esplica specifiche funzioni educative interdipendenti: cognitivo-culturale, linguistico-comunicativa, identitaria e interculturale, critico-estetica.

La musica offrirà uno spazio simbolico e relazionale capace di ospitare processi di cooperazione e di socializzazione, di conoscenza, di valorizzazione della creatività e della partecipazione, di sviluppo del senso di appartenenza ad una comunità, nonché di interazione fra culture diverse" (D'Amante, 2021).

È importante pensare che il tempo della prescolarizzazione possa essere un tempo disteso e scandito dalla musica come veicolo delle competenze e delle conoscenze, delle esperienze trasversali e delle fasi dello sviluppo. Un tempo musicale generoso e accogliente che dà e riceve in un rapporto simbiotico, empatico e versatile. All'interno di questo tempo ci sarà la possibilità di far emergere la musicalità del bambino, di ampliarne gli orizzonti sino al delinearsi di una, seppur ancora timida, *identità musicale*.

E allora, se la crescita armonica del bambino può avvenire solo all'interno di una scuola aperta e democratica, capace di congiungere l'esperienza e l'educazione per uno sviluppo dell'identità personale in tutte le sue dimensioni (psicodinamica, corporea, intellettuale, sociale e cognitiva), si ritiene necessario pensare l'educazione musicale a partire dal diritto dei bambini alla musica.

L'ambito educativo da privilegiare è quello dell'*insegnare con la musica*, giacché il tempo per insegnare la musica verrà in una fase successiva. In tal senso si deve adottare una visione che tralasci la formalizzazione dei contenuti musicali per privilegiare la trasversalità dei saperi, e per accogliere un'idea della musica come una delle componenti essenziali della nostra cultura.

L'educatore dovrà incoraggiare l'attività di scoperta e di creazione dei bambini e proporre un nuovo approccio all'ascolto del materiale sonoro: le note e il solfeggio non gli serviranno a nulla. Un approccio *ludiforme* alla musica mette al centro il gioco spontaneo di mnipolazione dei suoni, perché la musica è innanzitutto «un gioco da bambini», e dunque deve essere presentata come una situazione che stimola la curiosità e la voglia di scoperta dei paesaggi acustici all'interno dei quali giocare con gli *alfabeti musicali* e comporre semplici sequenze di suoni, imparare a riconoscere i segni sonori divertendosi, a trasmetterli e a crearli fino a scoprire la propria identitaria *impronta musicale*. Si tratta di scoprire e incoraggiare comportamenti spontanei, di guidarli tanto avanti da consentire lo sviluppo di un'autentica "invenzione musicale (Delalande, 2018).

Riferimenti bibliografici

Amadini, M. (2019), *Crescere partecipando*. Brescia: Scholè,
Asano, R., Boeckx, C. (2015), Syntax in language and music: what is the right level of comparison?. *Frontiers in Psychology*, vol. 6, n. 942.
Ball, P. (2011), *L'istinto musicale. Come e perché abbiamo la musica dentro*. Bari: Dedalo.
Wallin, N.L., Merker B., Brown, S. (2000), *The origins of Music*. Massachussets: Bradford Book.
Chomsky, N. (2005), *Nuovi orizzonti nello studio del linguaggio e della mente*, Milano: il Saggiatore.
D'Amante, M.F. (2021), *L'atelier musicale*. Roma: Anicia.
D'Amante, M.F. (2021), *Perché tutto è musica*. Roma: Anicia.
Delalande, F. (2018), *La musica è un gioco da bambini*. Milano: Franco Angeli.
Edwards, C., Gandini L., Forman, G.E. (2006), *I cento linguaggi dei bambini*, Brescia: Junior.
Filippa, M. (2015), Fra musica e linguaggio. *Musica Domani*, n. 172, giugno 2015, pp. 6-14.
Gardner, H. (2010), *Formae mentis*, Milano: Feltrinelli.
Gordon, E. (2003), *L'appredimento musicale del bambino*. Roma: Curci.
Lavignac, A. (1926), *L'education musicale*. Pari: Delagrave.
Lucchetti, S. (2017), *Giocare la musica,* Lecce: Pensa Multimedia.
Luciani, M.T., Sforza, G. (1996), *Musica in prospettiva europea*, Roma: Seam.
Maess, B., Koelsh, S., Gunter, T.C., Friederici, A.D. (2001), Musical sintax is processed in Broca's Area: an MEG study. *Nature Neuroscience*, vol. 4 n. 5 pp. 540-545.
Mangione, G. (a cura di) (2007), *La pedagogia della musica secondo Zoltán Kodály*, Firenze: Uniservice.
Miur, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione 2012.*
Montessori, M. (1999), *La mente del bambino*. Milano: Garzanti.
Morin, E. (2001), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro,* Milano: Raffaello Cortina.
Morin, E. (2000), *La testa ben fatta*, Milano: Raffello Cortina.
Nancy, J.-L. (2004), *All'ascolto*. Milano: Raffaello Cortina.
Parncutt, R. (2006), *Applicazioni educative della ricerca sull'esecuzione musicale*. In Biasutti, M. (Ed.), *Psicologia ed educazione musicale*, Lecce: Pensa MultiMedia, pp. 90-91.
Patel, A.D., Iversen, J.R. (2007), The linguistic benefits of musical abilities. *Trends in cognitive sciences*, vol. 11, pp. 369-272.
Perrenoud, Ph. (2010). *Costruire competenze a partire dalla scuola*. Roma: Anicia.

Piaget, J. (1989), *La formazione del simbolo nel bambino. Imitazione, gioco e sogno*. La Nuova Italia, Firenze.
Piazza, G. (a cura di) (2010), *L'Orff-Shulwerk in Italia*. Torino: *EDT*.
Sloboda, J. (1988), *La mente musicale*. Bologna: il Mulino.
Suzuki, S. (2010), *Crescere con la musica*. Milano: Volontè&co.
Tomatis, A. (2013), Ascoltare l'universo. Como: Ibis.
Willems, E. (1997), *L'orecchio musicale vol. 1*. Padova: Zanibon.

3.
L'educazione delle macchine come sfida per la società inclusiva. Un'indagine intersezionale[1]

Martina De Castro, Umberto Zona

1. Quadro teorico

Gli algoritmi sono convenzionalmente descritti come processi logico-formali che, muovendo da una condizione di partenza e utilizzando una serie di parametri, consentono la risoluzione dei problemi più disparati, venendo in soccorso dell'essere umano nell'espletamento delle sue incombenze quotidiane (Zona e De Castro, 2020; Zona e De Castro, 2022). I vantaggi che ne scaturiscono non sono sicuramente trascurabili ma, allo stesso tempo, andrebbero contemplate e analizzate le implicazioni di carattere etico che il ricorso a essi comporta e, in particolare, la funzione svolta nei processi di condizionamento delle condotte umane, soprattutto in considerazione del larghissimo utilizzo che degli algoritmi si fa in Rete.

Da alcuni anni, un filone di ricerca sempre più rilevante si sforza di analizzare gli algoritmi come costrutti culturali, come espressione, cioè, della cultura di appartenenza del progettista e, più in generale, della *vision* delle aziende che li utilizzano. Questa circostanza è decisiva poiché – come dimostrano i "Report sulla diversità" rilasciati da *Google* (2021), *Apple* (2020) e *Facebook* (15 luglio 2022) – i progettisti sono in larghissima parte maschi bianchi eterosessuali e abili, e hanno il privilegio non solo di predeterminare domande e risposte che l'algoritmo deve fornire, ma anche di scegliere il *dataset* su cui farlo esercitare. Per analizzare i processi di apprendimento/addestramento degli algoritmi e, in particolare, gli errori più frequenti in cui essi incorrono – e che svolgono un ruolo non secondario nella propalazione di stereotipi sessisti, razzisti, classisti e abilisti –, ci siamo riferiti alle teorie di Lev Vygotskij (2008; Vygotskij e Lurija, 1987) sull'apprendimento infantile. È evidente, a nostro avviso, che tra il progettista e l'algoritmo si instauri un rapporto che, per molti versi, è analogo a quello che fin dai primi mesi di vita si istituisce fra il bambino e l'adulto e che poi, nel corso degli anni, può dare luogo alla Zona di Sviluppo Prossimo, nella quale – come è noto – il soggetto più esperto interviene a supporto di quello con minori competenze. Anche il progettista interviene in soccorso del costrutto algoritmico, fornendogli i criteri per una organizzazione sistematica dei concetti. Nel far questo, però, egli somministra all'algoritmo modelli cul-

[1] Il presente contributo è frutto del lavoro comune dei due autori. Tuttavia, ai fini dell'attribuzione delle singole parti, si specifica che la stesura dei paragrafi 3, 4, 6, 7 è opera di Martina De Castro e quella dei paragrafi 1, 2 e 5 di Umberto Zona.

turali di riferimento storicamente e socialmente determinati che influenzeranno inevitabilmente le scelte operate dall'intelligenza macchinica.

Le analogie fra l'educazione delle macchine e quella degli esseri umani non si fermano qui. Come insegna il maestro sovietico, il bambino è, sin dalla nascita, inserito in contesti relazionali e linguistici ed è per questa ragione che inizia a usare le parole assai precocemente, ma ciò non presuppone uno sviluppo altrettanto pieno dei concetti. Anche nel *machine learning*, il *learner* (l'algoritmo) apprende all'interno di un contesto sociale. La relazione con il progettista, innanzitutto, fornisce all'intelligenza artificiale il *set* di linguaggi base, come avviene tra un insegnante e un allievo, e il rapporto diviene qualitativo oltre che quantitativo, poiché il *learner* non riceve dal maestro soltanto i dati, ma anche i criteri d'interpretazione di questi.

L'errore in cui i bambini possono incorrere più frequentemente è quello della *generalizzazione* e può essere assimilato all'errore di *overfitting* degli algoritmi (Domingos, 2016). L'algoritmo, infatti, un po' come l'infante, apprende dall'esperienza, ma mentre nel caso del bambino quest'esperienza è diretta, per gli algoritmi le esperienze sono sempre indirette, ovvero mediate da rappresentazioni linguistiche e contenuti culturali altrui. Perciò, nonostante l'enorme quantità di dati che riescono a processare, la loro esperienza resta sostanzialmente limitata e ciò li può indurre in errore.

L'algoritmo che viene utilizzato da Google Photo, ad esempio, è in grado di "apprendere", ma ha necessità di esercitarsi su un numero molto elevato di dettagli che costituiscono l'immagine complessiva per arrivare a individuarla perché, a differenza di come agisce la nostra vista, non guarda alla forma d'insieme ma ai singoli e infinitesimali elementi che la compongono (Wachter-Boettcher, 2017).

Le etichette sulle quali l'algoritmo si esercita sono dunque predisposte da progettisti e programmatori e ciò può indurlo in errori clamorosi, come quello denunciato alcuni anni fa da Jacky Alciné[2], che ha ritrovato su Google Photo il selfie che aveva fatto con un'amica etichettato con il termine "gorillas".

L'errore compiuto da Google Photo può essere assimilato a quello in cui frequentemente cade il bambino. Vygotskij spiega che lo sviluppo dei concetti avviene attraverso tre stadi. Durante il primo, il bambino molto piccolo associa e riunisce oggetti sulla base delle proprie impressioni seppur tra di essi non sussista alcun rapporto. Nel secondo stadio, il bambino è in grado di riunire oggetti concreti in gruppi generali e questo pensiero prende il nome di pensiero per complessi: «Le generalizzazioni attuate mediante questa modalità di pensiero rappresentano, per la loro struttura, dei complessi di oggetti isolati, o cose, riunite non più sulla base dei soli legami soggettivi che si stabiliscono nell'impressione del bambino, ma sulla base di legami oggettivi che esistono realmente tra questi oggetti» (Vygotskij, 2008, p. 151). Si stabilisce una relazione tra il generale e il particolare. L'ultima forma del pensiero per complessi

[2] Jacky Alciné è un ingegnere e sviluppatore.

è rappresentata dallo *pseudoconcetto*, cioè un insieme di oggetti concreti che «per l'insieme delle sue caratteristiche esterne, coincide completamente con il concetto, ma per la sua natura genetica, per le condizioni della sua apparizione e del suo sviluppo, per i legami causali-dinamici che stanno alla sua base non è affatto un concetto» (Vygotskij, 2008, p. 161).

Vygotskij sottolinea con forza che i complessi infantili, corrispondenti al significato delle parole, non si sviluppano spontaneamente secondo linee tracciate dal bambino stesso, ma secondo direzioni stabilite dal linguaggio degli adulti. Il bambino, infatti, pensa per pseudoconcetti, ovvero per complessi e, anche se la parola che utilizza per comunicarli è la stessa dell'adulto, «non crea un suo linguaggio, ma assimila il linguaggio già pronto degli adulti che gli stanno intorno» (Vygotskij, 2008, p. 165). Ora, per via linguistica si trasferiscono imposizioni culturali, esterne e sociali che plasmano lo sviluppo dei concetti (non è forse questa una delle funzioni dell'educazione?), ed è quello che accade anche agli algoritmi di *machine learning*, che sono *culturalmente* indotti in errore dai loro educatori, i progettisti. Gli algoritmi, in altri termini, esattamente come il bambino, apprendono parole di cui non hanno scelto il significato – che gli viene trasferito nel processo di addestramento – e pertanto utilizzano generalizzazioni non costruite in proprio ma dai loro progettisti. Come il bambino, non creano un proprio linguaggio ma ne assimilano uno preconfezionato, quello del loro addestratore. Ma attraverso il linguaggio, come insegna Vygotskij, si trasferiscono contenuti culturali e questo accade anche con gli algoritmi ed è, probabilmente, il motivo principale dei loro "errori".

2. Finalità e obiettivi della ricerca

Finalità dell'attività di ricerca è stata quella di condurre una indagine inter/transdisciplinare, in ottica intersezionale, nel tentativo di comprendere meglio le logiche e le dinamiche attraverso cui Google veicola condizionamenti culturali sotto forma di stereotipi e pregiudizi in tema di sesso, razza, classe, orientamento sessuale e dis/abilità (De Castro, Zona, Bocci, 2021)[3].

Gli obiettivi che hanno guidato la ricerca sono stati:

– rintracciare e analizzare criticamente una serie di stereotipi sessisti, razzisti e abilisti veicolati nelle ricerche per immagini di Google;
– mappare stereotipi e pregiudizi di insegnanti e futuri insegnanti in formazione nei confronti delle variabili di genere, razza, classe, orientamento sessuale e dis/abilità;
– rilevare la fiducia che insegnanti e futuri insegnanti ripongono nei mezzi di comunicazione di massa.

[3] Le sperimentazioni sono state condotte nell'ambito del progetto di dottorato "*Culture, Intersezioni, Reti. Una ricerca transdisciplinare su genere, razza e disabilità*" (Martina De Castro) e dell'assegno di ricerca "*Gli assistenti virtuali come costrutti culturali. L'educazione delle macchine come sfida per la società inclusiva*" (Umberto Zona).

La scelta di condurre la ricerca con un campione di insegnanti e futuri insegnanti nasce dall'ipotesi che la loro cultura e le loro credenze, derivanti almeno in parte dai contenuti mediali che preferiscono e di cui fruiscono, potrebbero avere delle ricadute dirette sugli studenti con i quali si trovano/si troveranno a interagire in contesti educativi formali. Tale tema è stato affrontato con docenti di ogni ordine e grado (partecipanti ai corsi di formazioni tenutisi presso l'ambito 15 di Roma e l'IC Soriano nel Cimino), con alcuni/e docenti iscritti/e al TFA Sostegno 2020 e con i futuri insegnanti coinvolti in uno dei *Laboratori di Didattica Inclusiva* (Canale 3, Prof. Bocci) presso SFP nel periodo compreso tra il 15 aprile e il 13 maggio 2021.

3. Strumenti

Nel contesto di tali incontri sono stati somministrati 2 questionari – il *Questionario Intersezionale* (*QuIn*) e quello dei *Consumi Culturali* (*QCC*).

Il *Questionario Intersezionale* è un questionario anonimo, per la costruzione del quale si è preso come riferimento l'approccio intersezionale. Il questionario è composto da 62 domande, volte a indagare le variabili di sesso/genere, razza, orientamento sessuale e dis/abilità. A queste si aggiungono 10 quesiti che esaminano le conseguenze della crisi pandemica e 9 inerenti la fiducia nei mezzi di comunicazione di massa. L'obiettivo è quello di mappare stereotipi e pregiudizi di insegnanti e futuri insegnanti in formazione nei confronti delle variabili sopra citate e rilevare la fiducia che ripongono nei mezzi di comunicazione di massa.

Dopo una fase di *try-out* che ha visto coinvolti 49 docenti neoassunti dell'ambito 15 di Roma (40 femmine e 9 maschi) nell'a.s. 2019/2020 – il Questionario Intersezionale è stato somministrato a 304 persone. La compilazione è avvenuta durante il primo incontro di ciascuno dei corsi rivolti ai docenti di ogni ordine e grado dell'Ambito 15 e dell'IC Soriano nel Cimino, all'inizio della lezione del 26 giugno 2021 tenuta per gli/le iscritti/e al TFA Sostegno 2020 o in apertura del primo appuntamento del Laboratorio di Didattica Inclusiva (Canale 3) di RomaTre direttamente *online* (vista l'impossibilità a frequentare spazi condivisi a causa della pandemia), il 15 aprile 2021.

Per ottenere una "fotografia culturale" particolareggiata del gruppo delle/gli studentesse/i di SFP di RomaTre che hanno preso parte al Laboratorio di Didattica Inclusiva (Canale 3) è stato inoltre elaborato e somministrato il *Questionario sui consumi culturali* (*QCC*). Tale strumento, anonimo e costituito da 41 domande, è stato pensato al fine di far emergere le preferenze musicali, letterarie, cinematografiche, di serie tv, di youtuber, vlogger/blogger e influencer del campione.

In questo caso, la fase di *try-out* è stata condotta con 15 studentesse/i (14 femmine e 1 maschio) di SFP di RomaTre e ha permesso di testare l'accessibilità e la chiarezza delle domande e di introdurre nuove alternative di risposta.

Nel corso della fase sperimentale vera e propria, invece, il *QCC* è stato compilato su *Formonline* dalle/i 43 studentesse/i partecipanti al Laboratorio di Didattica Inclusiva (Canale 3) organizzato presso il Corso di Laurea in SFP di RomaTre. Le prime domande del *QCC* permettono di rilevare le informazioni socio-demografiche del gruppo e, in particolare, il genere di appartenenza, l'anno di nascita, il titolo di studio, il luogo di residenza, il tempo necessario e il mezzo impiegato per raggiungere il proprio Dipartimento.

Gli item dal 7 al 12, invece, mirano a indagare il contesto culturale familiare, quelli dal 13 al 19 sono volti a conoscere lo sport praticato, i generi musicali e letterari preferiti, i libri letti e i film visti in media in un mese. I quesiti successivi – dal numero 20 al 30 – riguardano i dispositivi preferiti per connettersi, il tempo trascorso online, il motore di ricerca maggiormente utilizzato, i siti e le piattaforme più frequentati. Le ultime domande (dalla 31 alla 41), infine, tornano a perlustrare i contenuti culturali e si soffermano in particolare su quelli online (si chiedono, ad esempio, i titoli delle ultime 5 serie tv e degli ultimi 5 film visti, i videogiochi preferiti, se si è dei/lle videogiocatori/trici, se si seguono delle/gli youtuber, delle/i vlogger, delle/i blogger e i loro nomi).

4. Metodologia

Il *QuIn* è stato somministrato a tutti i partecipanti alla ricerca, mentre il *QCC* soltanto alle/gli studentesse/i che hanno partecipato al Laboratorio di Didattica Inclusiva (Canale 3). Queste/i ultime/i, perciò, sono state/i randomicamente suddivise/i in due gruppi:

– il *gruppo A*, articolato in quattro sottogruppi che hanno partecipato a dei *focus group*, ha commentato alcune schermate di Google Immagini appartenenti a una serie di casi individuati dai ricercatori. Lo stimolo, costituito da immagini, ha permesso l'avvio di un dibattito tra le/i partecipanti sul tipo di rappresentazione e sull'immaginario ad essa associato emersi in riferimento a specifiche categorie sociali: professoressa/professore; maestra/maestro; badante; donne brasiliane; rumeni; iracheni; lesbica/gay; donne disabili/uomini disabili, ecc.;
– il *gruppo B*, i cui componenti hanno ricercato individualmente su Google Immagini cinque parole-chiave, incrociando le variabili di sesso, razza, (dis)abilità, orientamento sessuale, al fine di costruire una sorta di archivio di casi, ognuno dei quali doveva essere valutato, sotto forma di commento, in quanto rappresentativo di una specifica categoria o definito sulla base di stereotipi e pregiudizi.

I focus group avevano lo scopo di poter commentare insieme a una parte delle/i partecipanti al Laboratorio di Didattica Inclusiva (Canale 3) alcuni dei casi emblematici reperiti su Google Immagini. A tal fine, sono stati allestiti 4 focus group di 5 componenti ciascuno e al termine di ciascun focus group, della durata di un'ora, è stato richiesto alle/gli studentesse/i coinvolte/i di ri-

flettere e ripercorrere in forma scritta quanto emerso dalla discussione di gruppo redigendo un breve report da caricare sulla piattaforma *Formonline*.

Alle/gli altre/i 23 studentesse/i che hanno partecipato al Laboratorio di Didattica Inclusiva (Canale 3) ma non hanno preso parte ai focus group, è stata fornita la seguente consegna:

> «Ciascuna studentessa appartenente al gruppo B dovrà ricercare su Google Immagini:
> – *5 parole chiave incrociando le variabili di sesso e ruolo sociale (esempio: mestiere oppure ruolo familiare declinate al maschile o al femminile);*
> – *5 parole chiave incrociando le variabili di sesso e razza (esempio: donne italiane, uomo nero, ecc.);*
> – *5 parole chiave incrociando le variabili di sesso e (dis)abilità (esempio: donne disabili, uomini disabili, uomo con sindrome…, donna autistica, ecc.);*
> – *5 parole chiave incrociando le variabili di sesso e orientamento sessuale (esempio: lesbica, gay, eterosessuale, ecc.).*
> *Le schermate che verranno prodotte su Google Immagini digitando le parole chiave prescelte devono essere 'catturate' e copiate su un file di Microsoft Word (che alleghiamo per avere una struttura unica). Al di sotto di ciascuna schermata prescelta va inserita una breve didascalia in cui spiegare se, a vostro avviso, il tipo di rappresentazione ottenuta è rappresentativa di quella specifica categoria o se la raffigurazione contiene stereotipi e pregiudizi e, in entrambi i casi, motivate la vostra risposta».*

Il fine di questa attività era innanzitutto quello di far sperimentare direttamente alle/agli studentesse/i il tipo di rappresentazione che emergeva da Google Immagini in riferimento a specifiche categorie identitarie. Il commento espresso in forma scritta, invece, ha permesso loro di delineare un'analisi critica di stampo narrativo associata alle rappresentazioni visive offerte da Google.

5. I corsi di formazione

Dopo la somministrazione del Questionario Intersezionale ai 159 docenti di ogni ordine e grado che hanno partecipato alla ricerca e aver analizzato le loro risposte, si è proceduto a organizzare dei corsi di formazione sui temi dell'educazione civica – con un focus particolare sui nuclei della sostenibilità e della Cittadinanza Digitale. Di seguito si riportano brevemente gli argomenti affrontati con i/le corsisti/e:

– presentazione della Legge del 20 agosto 2019 e del D.M. n. 35 del 22 giugno 2020 che ha introdotto l'insegnamento scolastico di educazione civica.;

– approfondimento del nucleo dedicato allo "sviluppo sostenibile" attraverso gli obiettivi 15 ("La vita sulla terra"), 13 ("Lotta contro il cambiamento climatico"), 6 ("Acqua pulita e servizi igienico sanitari"), 14 ("Vita sott'acqua"), 12 ("Consumo e produzione responsabili"), 11 ("Città e comunità sostenibili") e 7 ("Energia pulita e accessibile") dell'Agenda 2030 dell'ONU.;
– introduzione alle questioni della parità di genere, razza e dis/abilità attraverso gli obiettivi 5 ("Parità di genere"), 1 ("Sconfiggere la povertà"), 2 ("Sconfiggere la fame"), 4 ("Istruzione di qualità") e 10 ("Ridurre le disuguaglianze") dell'Agenda 2030;
– descrizione del nucleo dedicato alla "cittadinanza digitale". Si è discusso con le/i corsiste/i la nozione di "costrutto culturale" e si è commentato assieme a loro alcune schermate di Google Immagini ottenute digitando parole-chiave riferibili a specifici gruppi sociali;
– indicazioni metodologiche di base (fornite ai docenti) per progettare per competenze in un'ottica *inter* e *trans*disciplinare, come richiesto dal nuovo insegnamento di educazione civica.

I corsi, della durata complessiva di 25 ore, sono stati condotti a distanza a causa dell'emergenza pandemica, e al termine di ciascun corso, poi, la consegna ai/lle docenti consisteva nella progettazione di un'Unità di Apprendimento (UdA) *inter* e *trans*disciplinare da proporre in classe durante le 33 ore da dedicare al nuovo insegnamento di educazione civica che fosse aderente alla prospettiva intersezionale e che includesse il nucleo tematico della Cittadinanza digitale. Il format per la progettazione dell'UdA proposto alle/gli corsiste/i è adattato da Ferrari (7 marzo 2016), ma i/le docenti sono stati/e più volte informati/e sulla possibilità di apportare modifiche e integrazioni allo schema di base.

I 102 insegnanti iscritti al TFA Sostegno 2020 che hanno risposto al *QuIn*, invece, hanno partecipato a una giornata di formazione della durata di 5 ore che ha visto la presentazione dei medesimi temi appena descritti in una versione sintetica.

6. Il campione

Il campione non probabilistico di convenienza che ha partecipato alla ricerca è costituito da 304 persone: 159 docenti di ogni ordine e grado appartenenti all'Ambito 15 di Roma e all'IC Soriano nel Cimino impegnati in corsi di aggiornamento sul nuovo insegnamento di educazione civica; 102 insegnanti iscritti al TFA sostegno 2020 e 43 studentesse/i del Corso di Laurea (CdL) in Scienze della Formazione Primaria (SFP) dell'Università degli Studi Roma Tre che hanno partecipato al Laboratorio di Didattica Inclusiva (Canale 3) nell'a.a. 2020/2021. Il gruppo dei docenti di ruolo è costituito per un 95,6% da donne e per un 4,4% da uomini, l'età media è di 48,9 anni, mentre

guardando all'ordine di scuola in cui si presta servizio emerge che il 35,2% è occupato nella scuola dell'infanzia, il 41,5% nella primaria, il 19,5% nella secondaria di primo grado, il 3,8% nella secondaria di secondo grado; il gruppo di insegnanti iscritti al TFA Sostegno 2020 è formato per un 87,3% da donne e per un 12,7% da uomini, l'età media è di 39,5 anni, mentre da quanto dichiarato risulta che un 1% lavora nel nido d'infanzia, un 19,6% nella scuola dell'infanzia, un 31,4% nella scuola primaria, un 12,7% nella scuola secondaria di primo grado e un 35,3% nella secondaria di secondo grado; nel gruppo dei "futuri docenti" un 4,7% si identifica come uomo, un 93% come donna e un 2,3% come appartenente alla categoria di genere "non binario/altro", mentre l'età media è di 30,8 anni.

Dalla somministrazione del *QCC* alle/gli studentesse/i iscritte/i al Laboratorio di Didattica Inclusiva (Canale 3), oltre al genere di appartenenza e all'età media, emerge che tra i titoli di studio pregressi prevale il diploma di istruzione superiore (67,4% del totale), seguito da laurea triennale (16,3%) e specialistica (16,3%).

Passando alla sezione dedicata agli hobby, 16 studentesse/i dichiarano di non praticare alcuno sport, dato probabilmente sovrastimato a causa delle limitazioni allo svolgimento di queste attività per via della pandemia. Per quanto riguarda i consumi culturali, tra i generi musicali preferiti emerge il pop con 38 preferenze seguito dal rock con 21 e dalla voce "Altro" sempre con 21 (per questa domanda era possibile fornire più risposte), mentre tra i generi letterari preferiti sono stati citati i classici della letteratura mondiale (29 preferenze), la letteratura italiana contemporanea (23 preferenze), la fantascienza e la letteratura utopistica (21 preferenze). Un dato che fa riflettere riguarda il numero di libri che le/gli studentesse/i dichiarano di leggere in un mese: una significativa maggioranza, l'81,4%, dice di leggere tra 1 e 3 libri al mese, un 4,7% tra i 4 e gli 8 libri, ma una quota importante trattandosi di universitari/e – il 13,9% (6 studenti/esse) – afferma di non leggere alcun libro nell'arco dei trenta giorni. In riferimento al numero di film visti in un mese, 21 studenti/esse rispondono di guardare tra 1 e 5 film, 10 tra 6 e 10, 5 tra 11 e 15, 4 tra 16 e 20 e 3 oltre 20.

Gli/le intervistati/e dichiarano di disporre tutti e tutte di uno smartphone, 40 possiedono anche un personal computer, 24 anche un tablet e 15 anche un notebook, ma di utilizzare prevalentemente lo smartphone per connettersi alla Rete. Il 7%, poi, asserisce di trascorrere mediamente connesso/a al massimo un'ora al giorno, il 32,5% dall'una alle 3 ore, il 34,9% tra le 3 e le 6 ore, il 20,9% tra le 6 e le 9 ore e il 4,7% tra le 9 e le 12 ore.

Google rappresenta il motore di ricerca preferito dal campione (95,3%).

Tra i siti maggiormente frequentati emergono quelli istituzionali, quelli dei giornali quotidiani italiani, quelli di e-commerce e quelli musicali, mentre la piattaforma per smart working maggiormente utilizzata risulta essere Microsoft Teams seguita da Google Suite. Il sito di e-commerce più popolare è sicuramente Amazon (con una frequenza di 41 risposte), così come YouTube è la piattaforma per live streaming più frequentata (39 preferenze).

Tra i social network e i servizi di messaggistica più utilizzati (erano concesse più opzioni di risposta) prevalgono Whatshapp (42 preferenze) Instagram (33) e Facebook (27), mentre per quanto concerne le piattaforme di contenuti a pagamento svettano Amazon Prime Video (40), Netflix (33) e Disney+ (22). La tipologia prevalente di prodotti fruiti è quella di film (41 preferenze), serie tv (35), documentari/docufilm (20) e cartoni animati (18). 36 studentesse/i, inoltre, sostengono di non videogiocare, 5 di farlo episodicamente e 2 settimanalmente. Emerge, infine, che l'interesse per youtuber, vlogger, blogger e influencer è molto basso.

7. Risultati

Di seguito si riportano alcuni stralci delle discussioni emerse dai focus group condotti nell'ambito del Laboratorio di Didattica Inclusiva (Canale 3). La comparazione delle schermate di "professoressa" e "professore", ad esempio, ha dato vita a questo tipo di reazioni.

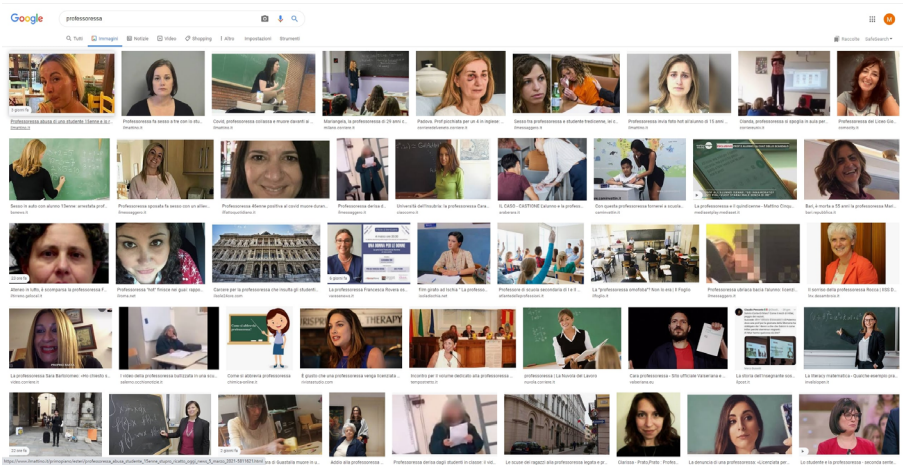

Figura 1 – Risultato che Google Immagini propone per la ricerca di "professoressa" il 9 marzo 2021

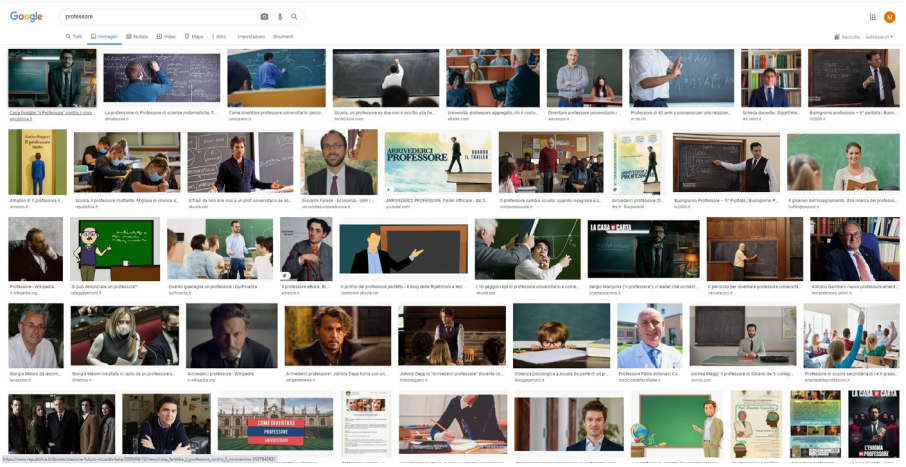

Figura 2 – Risultato che Google Immagini propone per la ricerca di "professore" il 9 marzo 2021

B1: A me non sembra di vedere professoresse che svolgono il loro mestiere. Non vedo studenti nelle immagini e non vedo gli strumenti che tipicamente vengono utilizzati da una professoressa. Inoltre, le notizie sembrano essere associate a fatti scandalosi, perché molto spesso è proprio su quelle che si clicca perché suscitano la curiosità.

B2: Sì, sembrano dei clickbait. Non metto una notizia noiosa sul tradizionale ruolo svolto dalla professoressa – anche perché lo conosciamo tutti – e invece inserisco consapevolmente delle notizie che possono incuriosire e indurre a cliccare.

B3: La cosa strana, però per me, è che si associ la professoressa all'abuso di minori, a me non è mai capitato di sentire di fatti di questo tipo.

B4: Io penso che guardando queste immagini venga screditato il ruolo della professoressa.

B5: Secondo me, in alcuni film c'è la rappresentazione della professoressa sexy che seduce i propri studenti anche se poi in altri il suo ruolo viene valorizzato.

C: Quindi voi dite che culturalmente, almeno in parte, nell'immaginario sociale quest'idea della professoressa come seduttrice c'è?

B5: Sì, in parte si, non per tutti ma c'è.

B2: Il fatto, forse, è che in queste immagini vi è quasi esclusivamente questo tipo di rappresentazione.

B3: L'idea che queste immagini richiamano e che desta scandalo è che la professoressa, che è una figura autorevole, utilizza il proprio potere per adescare gli studenti. Quindi, per me, oltre al ragionamento sui clickbait che abbiamo fatto prima, entra anche in gioco il tema del potere. Cioè, desterebbe lo stesso scandalo un poliziotto associato a notizie di questo tipo perché farebbe pensare che stia esercitando il proprio potere su soggetti più deboli.

Mostrando, invece, schermate di Google ottenute intersecando la variabile di sesso/genere con quella di razza, le reazioni delle/degli studentesse/i è la seguente:

C: A questo punto, ragioniamo insieme su alcuni gruppi di schermate che tengono insieme la variabile di sesso con quella di razza. Innanzitutto, guardiamo il tipo di rappresentazione che emerge su Google Immagini utilizzando come parole-chiave "donne asiatiche", "donne latine" e "donne brasiliane".

A4: Beh, la cosa che emerge mi sembra la sessualizzazione di queste donne.

A1: E la messa in evidenza di alcune forme femminili, come se qualcuno dall'altra parte dello schermo stesse là a guardare. È un po' come quando scegli un prodotto su Amazon, che hai tutte le caselline.

M: Vediamo, invece, cosa succede invece con "uomini rom", "rumeni", "albanesi" e iracheni.

A3: Sono quasi tutte foto segnaletiche, c'è l'associazione con il crimine.

A5: Nel caso degli iracheni, le immagini evocano la guerra e il terrorismo.

A2: Sì, è vero. Quindi, sul lato femminile, abbiamo una rappresentazione sessualizzata dei corpi e sul lato maschile un'associazione pregiudizievole e stereotipata tra alcune etnie e la criminalità.

A4: Sembra che vi sia un rispecchiamento tra i luoghi comuni che circolano a livello sociale su uomini e donne che appartengono a specifiche etnie e le rappresentazioni fornite da Google.

A5: Anche in tv spesso si parla di queste persone attraverso cliché. Io, ad esempio, non ho mai visto documentari o approfondimenti sulla cultura rom, ma sempre servizi che associavano i rom alla criminalità.

A1: È come se si prendessero le caratteristiche di un singolo e le si applicasse a un intero gruppo sociale.

Dalla comparazione delle schermate "uomo nero" e "uomini neri":

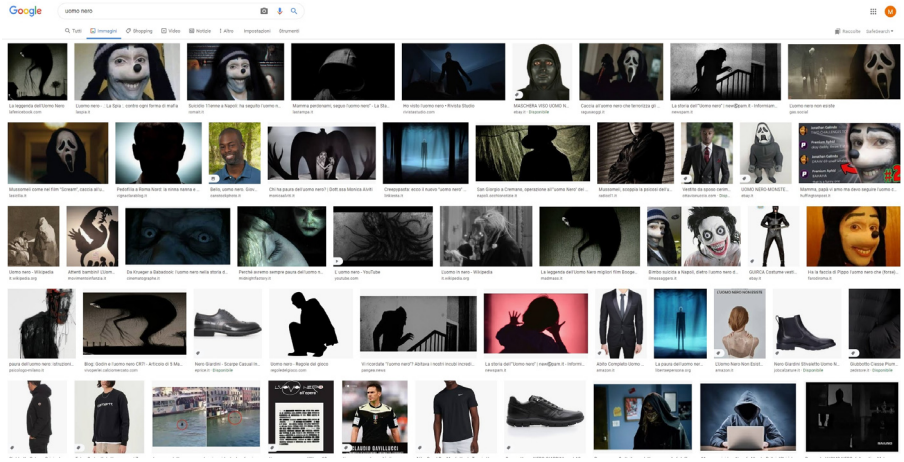

Figura 3 – Risultato che Google Immagini propone per la ricerca di "uomo nero" il 9 marzo 2021

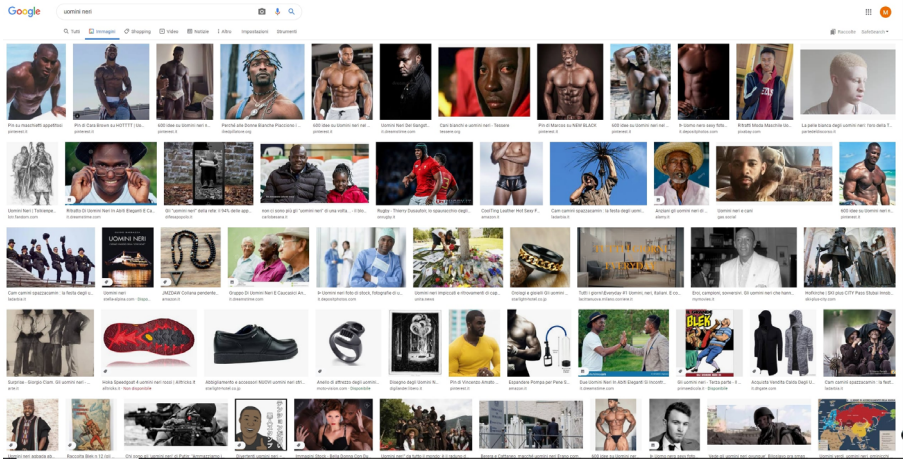

Figura 4 – Risultato che Google Immagini propone per la ricerca di "uomini neri" il 9 marzo 2021

C3: L'uomo nero in italiano è quello delle fiabe che spaventa i bambini, mentre gli uomini neri sono rappresentati come bellocci, muscolosi e associati a una certa prestanza fisica.

C2: Però, se ci pensiamo bene l'uomo nero è associato anche al diverso, a qualcuno da tenere lontano perché è pericoloso e può fare paura. Io qui ci vedo del razzismo. Perché l'uomo nero deve essere associato al pauroso, al pericoloso o al brutto? Anche questo è uno stereotipo forte.

Riferimenti bibliografici

Apple (2020), Inclusion & Diversity. https://www.apple.com/diversity/ (Ultimo accesso 22/03/2022).

De Castro, M., Zona, U., Bocci, F. (2021), Digital Artifacts as Cultural Machines: for an Intersectional Critical Analysis of the Relationship between Power and Technology. In Ranieri, M., Menichetti, L., Cuomo, S., Parmigiani, D., Pellegrini, M. (a cura di). *ATEE Spring Conference 2020-2021. Book of abstract* Firenze: Firenze University Press, 37-40.

Domingos, P. (2016), *L'algoritmo definitivo. La macchina che impara da sola e il futuro del nostro mondo*. Torino: Bollati Boringhieri.

Ferrari, A. (7 marzo 2016), *Progettare Unità di Apprendimento. Strumenti per sviluppare competenze.* https://it.pearson.com/content/dam/region-core/italy/pearson-italy/pdf/Pearson%20Academy/Pearson%20education%20Library%20slide/Scuola%20secondaria%20di%20primo%20grado/Webinar%20competenze/ITALY%20-%20DOCENTI%20-%20PEARSON%20ACADEMY%20-%202016%20-%20Pearson%20Education%20Library%20-%20PDF%20-%20Conduzione%20di%20unit%C3%A0%20di%20apprendimento,%20svolgimento%20e%20valutazione%20di%20compiti%20di%20realt%C3%A0.pdf (Ultimo accesso 20/09/2021).

Google (2021), 2021 Diversity Annual Report. https://diversity.google/annual-report/ (Ultimo accesso 22/03/2022).

Vygotskij, L.S., Lurija, A.R. (1987), *La scimmia, l'uomo primitivo, il bambino. Studi sulla storia del comportamento*. Firenze: Giunti Barbera.

Vygotskij, L.S. (2008), *Pensiero e linguaggio*. Bari: Laterza.

Wachter-Boettcher, S. (2017), *Technically Wrong. Sexist Apps, Biased Algorithms, and Other Threats of Toxic Tech*. New York: W.W. Norton & Company.

Williams, M. (15 luglio 2021), Facebook Diversity Update: Increasing Representation in Our Workforce and Supporting Minority-Owned Businesses. https://about.fb.com/news/2021/07/facebook-diversity-report-2021/ (Ultimo accesso 22/08/2021).

Zona, U., De Castro, M. (2020), *Edusfera. Processi di apprendimento e macchine culturali nell'era social*. Lecce: Pensa Multimedia.

Zona, U., De Castro, M. (2022), *Machine Education and Social Inclusion: How the Algorithmic Choices Affect Human Behavior*. Chișinău: Eliva Press.

4.
Esperienze italiane di impegno civile per una formazione all'essere persona nella relazione educativa famiglia-scuola

Francesca Di Michele[1]

1. Il disegno della ricerca

1.1 *La questione scientifica del dialogo pedagogico tra scuola e famiglia*

Il progetto di ricerca *Formazione all'essere genitori per una comunità educante rinnovata. Famiglia e scuola verso nuove forme di impegno civile* condotto con la supervisione della Prof.ssa Sandra Chistolini indaga il tema dell'alleanza educativa tra famiglia e scuola.

Le loro reciproche relazioni sono da tempo argomento di studio e ricerca pedagogica; a cavallo tra il Settecento e l'Ottocento si colloca l'opera di J.H. Pestalozzi (Pestalozzi, 1970); alla fine del secolo e nel corso del Novecento A. Ferrière sviluppa i suoi studi sul tema (Ferrière, 1956; 1974); prendono forma sperimentazioni di Scuola Attiva e di Scuole all'Aperto in Italia, come quella delle Scuole dell'Agro Romano con il gruppo di lavoro di A. Marcucci (D'Ascenzo, 2018); G. Pizzigoni realizza e documenta l'esperienza del suo metodo dell'esperienza personale (Chistolini, 2020); operano gli esponenti del personalismo pedagogico italiano come L. Stefanini, G. Flores d'Arcais, R. Guardini che rappresentano ancora oggi un punto di riferimento per la Pedagogia della Persona (Flores d'Arcais, 1994; Musaio, 2009).

Alle rinnovate forme di responsabilità genitoriali e alle trasformazioni profonde che hanno investito la famiglia a partire in particolar modo dagli anni Sessanta del Novecento, moltiplicando i modelli familiari pensabili e rivoluzionando i ruoli genitoriali da un punto di vista pedagogico, psicologico, legislativo, sociale (Contini, 2010; Corsi, Stramaglia, 2009; Formenti, 2014; Gigli, 2016); si sono sommate le fragilità della relazione tra agenzie educative acuite dalla condizione di emergenza sanitaria da Covid-19 (Farné, Balduzzi, 2021; Gigli, 2021). La pandemia ha determinato una limitazione della libertà di interazione con l'ambiente e con gli altri e un consistente incremento del canale virtuale per la comunicazione che ha costretto scuole e famiglie a progettare nuove forme di relazione e dialogo.

---

[1] Progetto di ricerca in Teoria e Ricerca Educativa-XXXV ciclo *Formazione all'essere genitori per una comunità educante rinnovata. Famiglia e scuola verso nuove forme di impegno civile* e partecipazione al progetto FIRS2020-S.M.A.R.T. *Scuola Mondo tra Ambiente Responsbailità e Territorio. L'alleanza che 'si-cura' della Persona*.

Vista tale condizione sociosanitaria il rapporto con la Natura rappresenta una prioritaria potenzialità da valorizzare (Chistolini, 2016; Birbes, 2018; Bocchi, Coppi, Kofler, 2018). Percorsi di *Outdoor education* volti all'affermazione di un *Service Learning* in grado di contribuire alla realizzazione dello scenario 3 previsto dall'OCSE per il futuro sviluppo dell'educazione favoriscono lo stato di salute, l'interiorizzazione dei principi di democrazia ed inclusione, del senso di appartenenza ad una comunità, di comportamenti volti alla sostenibilità e alla cittadinanza attiva (Avanguardie Educative, 2022; Cenerini, 2022; Nieves Tapia 2006; Orlandini, Chipa, Giunti, 2021).

Si tratta di interventi educativi volti ad esplorare l'identità personale nella sua complessità, riconoscendo l'interezza dell'essere della persona-bambino. Esperienze educative che si affiancano al cosiddetto *Outdoor learning* o *learning by doing,* che definisce quella progettazione educativa di apertura della scuola alla dimensione del fuori dall'aula, con la partecipazione ad eventi culturali o artistici, alla vita del quartiere con l'apprendimento di abilità e conoscenze attraverso l'integrazione tra insegnamento formale ed informale.

In questa concezione dell'educazione uno dei tratti essenziali è il rapporto con l'ambiente esterno naturale e sociale mediato da figure di riferimento adulte, prime tra tutte i genitori e gli insegnanti (Farné, Bortolotti, Terrusi, 2018). Questi hanno il compito di creare occasioni di apprendimento affinché l'ambiente diventi spazio educativo portatore di uno sviluppo armonioso delle competenze psicomotorie, cognitive, sociali ed emozionali attraverso l'acquisizione di conoscenze per esperienze dirette di percezione sensoriale e "psicomotricità naturale" (Farné, Agostini, 2014, p. 18).

1.2 *Obiettivi e composizione del campione*

L'obiettivo generale della ricerca è quello di interpretare e comprendere da un punto di vista scientifico il valore delle esperienze in atto per estrapolare dei modelli prototipali di alleanza educativa in grado di favorire la crescita e il benessere dell'infanzia.

Per questo si intende esplicitare i modelli relazionali e comunicativi esistenti tra insegnanti e genitori nell'ambito delle proposte sperimentali di scuola all'aperto condotte presso scuole primarie statali a livello nazionale aderenti alla Rete Nazionale delle scuole all'aperto.

Si ipotizza che all'interno di tali progettazioni educative siano riscontrabili pratiche efficaci e costruttive, esemplari e replicabili, che concretizzano il concetto di alleanza educativa e di corresponsabilità per la formazione integrale della persona aderente ad una visione naturalistica ed umanistica dell'espressione dell'essere, forme concrete di impegno civile.

Tali modelli relazionali, attraverso il monitoraggio delle forme partecipative e comunicative tra insegnanti e genitori, contribuiscono al consolidamento del patto educativo nella comunità educante per una scuola come centro permanente di apprendimento e favorire il miglioramento delle condizioni di benes-

sere bio–psico–fisico–sociale di adulti e bambini, con ricadute positive anche sul processo di apprendimento di questi ultimi.

L'ipotesi generale è che percorsi scolastici che adottano una progettazione educativa di scuola all'aperto rappresentano il contesto relazionale favorevole alla definizione di alti livelli di alleanza tra scuola e famiglia, replicabili come buone pratiche di educazione alla cittadinanza e all'impegno civile.

L'agire educativo assume in questo modo la dimensione di formazione al senso della realtà, favorendo una presa di coscienza attiva del proprio essere cittadini responsabili, costruttori di una sostenibilità basata su conoscenze e buone pratiche integrate tra l'ambiente della famiglia e della scuola, perché come afferma H. D. Thoreau "noi apparteniamo alla comunità" (Thoreau, 2005, p. 73).

Per la definizione delle fasi procedurali della parte empirica sono state primariamente individuate le scuole aderenti alla Rete Nazionale delle scuole all'aperto, da cui estrapolare il campione di riferimento.

Sono stati censiti 25 istituti comprensivi distribuiti su 7 regioni italiane. Tutti hanno sottoscritto il protocollo operativo della Rete *Innovazione sperimentazione e ricerca per un'educazione all'aperto* (Prot. n. 4055/C24b del 24/10/2016) riconosciuto dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) e portano avanti progetti di scuola all'aperto rivolti alla fascia della scuola primaria avviati almeno dall'anno scolastico 2016/2017. Tra questi, alcuni hanno una consolidata tradizione ultradecennale di scuola all'aperto[2].

Nello specifico i promotori nazionali sono il Comune di Bologna come capofila delle municipalità dei territori interessati, università coinvolte in qualità di esperti e formatori, attualmente la Facoltà di Scienze della Formazione di Bologna, di Reggio Emilia, la Bicocca di Milano e l'Università della Valle d'Aosta, la Fondazione Villa Ghigi di Bologna, ente per l'educazione alla sostenibilità. L'Istituto Comprensivo 12 di Bologna, nella figura del Dirigente Scolastico Filomena Massaro, ricopre il ruolo di capofila della Rete e degli Istituti Comprensivi aderenti, con sperimentazioni attive dalla scuola dell'infanzia alla secondaria di primo grado.

I 25 istituti comprensivi individuati sono frutto della rilevazione effettuata sui dati risalenti a gennaio 2019 e sono stati presi in considerazione quelli in cui vengono condotte sperimentazioni di scuola primaria.

I limiti temporali della durata del progetto di dottorato e le difficoltà a raggiungere tutti gli istituti comprensivi distribuiti su scala nazionale, ulteriormente acuite dalle restrizioni sanitarie legate alla pandemia da Covid-19, ha condizionato la scelta metodologica e non ha reso possibile il coinvolgimento di tutti gli istituti comprensivi.

Per queste motivazioni, l'universo campionario è costituito da un istituto comprensivo per ogni area geografica: nord, centro, sud e isole. Per ogni istituto

[2] Tra questi si riporta l'I.C. 12 Bologna, capofila della Rete Nazionale delle scuole all'aperto e l'I.C. Giacosa di Milano di cui ricorre nel 2022 il centenario.

comprensivo sono stati coinvolti due docenti e due rappresentanti dei genitori.

1.3 *La scelta metodogolica e la progettazione dei focus group*

La seconda fase procedurale dell'indagine esplorativa è stata condotta avvalendosi di una metodologia di carattere qualitativo. Lo strumento di ricerca adottato è stato quello del focus group, rivolto a genitori ed insegnanti e condotti per via telematica.

Sono stati realizzati quattro focus group, due per gli insegnanti e due per i genitori nei mesi di gennaio e marzo 2022. I titoli degli incontri riassumono le tematiche su cui in maniera specifica sono stato orientati i singoli focus group:

– per gli insegnanti il primo incontro è stato *La partecipazione alle sperimentazioni di scuola all'aperto come espressione di cittadinanza attiva. L'esperienza dei docenti coinvolti* e il secondo *Il ruolo del docente nella costruzione di buone prassi di corresponsabilità educativa*;
– per i genitori il primo focus group ha avuto come titolo *Il coinvolgimento nelle sperimentazioni di scuola all'aperto come esperienza di formazione all'impegno civile. La testimonianza dei genitori* e il secondo *L'attivismo genitoriale e la partecipazione al consolidamento dell'alleanza educativa*.

Il ciclo dei quattro focus group è stato preceduto da un incontro telematico nel mese di dicembre 2021 rivolto ai dirigenti scolastici che ha permesso di raccogliere dati di contesto ai fini della ricerca e si concluderà con un incontro di restituzione finale in plenaria con tutti i partecipanti nel mese di maggio 2022 in occasione del quale verranno condivisi i primi nuclei tematici emersi dai dati raccolti.

La ricerca condotta non ha l'intento di generare informazioni dal valore statistico, ma di documentare esperienze situate nel tempo e nello spazio, condizionate dalla peculiarità del contesto, oltre che contingente al processo di co-costruzione del sapere dello specifico focus group in cui tali conoscenze sono state condivise.

La documentazione che sarà codificata permetterà la ricostruzione delle esperienze dei partecipanti, dei modelli educativi interiorizzati, dei valori di riferimento, tenendo conto delle condizioni di produzione del discorso, dell'interazione tra partecipanti e ricercatrice, della coerenza interna di ciascuna narrazione e del loro rapporto con quelle degli altri, grazie alle funzioni metacognitiva e metariflessiva dello strumento scelto.

I risultati attesi in termini di definizione di buone prassi relazionali replicabili emergeranno dalla coerenza riscontrabile tra le narrazioni derivanti dai vari contributi e dal riconoscimento di comuni matrici narrative che questa scelta metodologica permette di indagare grazie alle sfumature di convergenze e divergenze emotive e cognitive emergenti.

2. Primi risultati della ricerca

2.1. *La Rete Nazionale delle scuole all'aperto*

La Rete Nazionale delle scuole all'aperto è frutto di un lavoro decennale di alcuni istituti comprensivi di Bologna che a partire dal 2016 hanno iniziato a strutturare occasioni di formazione, scambio e monitoraggio di sperimentazioni di *outdoor education* condotte sul territorio nazionale con l'intento di valorizzare i diversi contesti di apprendimento, dentro e fuori dall'aula, e con l'obiettivo di promuovere e facilitare la collaborazione fra istituzioni scolastiche per il benessere degli alunni e dell'intera comunità educante, con un focus particolare sulle sperimentazioni rivolte alla fascia della scuola primaria[3].

La promozione di processi educativi e didattici rivolti alla valorizzazione del legame con la natura e con il territorio è considerata fondante per garantire risposte adeguate ai bisogni delle nuove generazioni, promuovere gli obiettivi di sostenibilità dell'Agenda 2030, rinnovare le pratiche didattiche ed educative, sostenere percorsi di educazione alla cittadinanza attiva, consapevole e responsabile e percorsi volti allo sviluppo di una mente critica ed ecologica, praticare quotidianamente i principi di autonomia, democrazia e responsabilità.

Le progettualità sostenute dalla Rete si basano sull'alleanza tra genitori ed insegnanti e su percorsi di affiancamento ad opera di educatori ambientali, pedagogisti, ricercatori e docenti universitari. L'intento principale è quello di stimolare e sostenere alleanze a più livelli che coinvolgano scuola, enti locali istituzionali e soggetti operanti nel territorio, affinché l'adesione prenda la forma di una progettualità territoriale e non solo scolastica.

Il protocollo operativo che viene sottoscritto da tutte le scuole che aderiscono raccoglie le finalità perseguite attraverso la pratica quotidiana del contatto con la natura e il territorio, il rinnovamento delle pratiche didattiche ed educative e la diffusione di una formazione rivolta alla cittadinanza critica ed ecologica. In questo documento sono indicati i requisiti necessari per la partecipazione alla sperimentazione, tra cui l'esistenza di spazi di pertinenza della scuola o territoriali considerabili idonei, avvalersi di esperti sul tema, coinvolgere le famiglie. L'adesione ha la durata di tre anni e prevede il coinvolgimento almeno del primo biennio delle scuole primarie con l'impegno ad includere anche le scuole dell'infanzia e le scuole secondarie di primo grado.

Il progetto della Rete Nazionale guarda non solo alla scuola rivolta ai bambini, ma anche alla formazione degli insegnanti e alla condivisione di buone prassi. Attraverso la formazione la Rete crede che sia possibile condurre quell'azione educativa di riformulazione della *forma mentis* del maestro, con l'acquisizione di migliori capacità organizzative, relazionali e didattiche, e di coinvolgimento nel processo di progettazione dell'educazione all'aperto; rifles-

[3] È possibile approfondire la conoscenza delle attività della Rete attraverso il sito https://scuoleallaperto.com/.

sione sulle potenzialità del rapporto tra bambini e natura; sperimentazione di pratiche osservative, sperimentali e di documentazione.

I valori ispiratori sono i principi sanciti dalla Dichiarazione Universale dei diritti del fanciullo (1959) e dalla Convenzione Internazionale sui diritti dell'infanzia (1989) per garantire all'infanzia giustizia, libertà e tutela attraverso la relazione tra bambini e natura.

L'apprendimento avviene in maniera dinamica e aperta attraverso il dialogo, il contatto, la partecipazione ad esperienze autentiche, diffuse e variegate. Una scuola rivolta all'aperto conduce il bambino al rapporto con la natura, allo sviluppo di competenze manuali ed esistenziali.

Stare fuori trasforma le domande in opportunità, promuove l'autonoma ricerca, l'osservazione spontanea e la conseguente riflessione, che necessita di momenti di silenzio, di attesa e comprensione delle interazioni tra fenomeni. Una programmazione sistemica lungo tutto il curricolo verticale permette di rendere significativi gli ambienti esterni e il territorio trasformandoli in ambienti di apprendimento trasversali in cui cooperano svariati attori della comunità educante, insegnanti, genitori, educatori per rinnovare il modo di fare educazione, in risposta alle necessità e potenzialità locali.

L'aula rappresenta lo spazio e il tempo per consolidare le conoscenze, ricercare, essere critici, ipotizzare e ragionare insieme. L'esplorazione del fuori completa il percorso di apprendimento con la scoperta del territorio di riferimento e alimentando il senso di appartenenza alla comunità. Un processo che connette l'esplorazione all'aperto e lo studio in classe, in un continuo rimando tra l'esperienza diretta e il concetto, dal concreto all'astratto che permette l'interiorizzazione di apprendimenti saldi e di un'attitudine al pensiero critico.

Il Convegno Nazionale del 2020 è stato dedicato in maniera specifica alle opportunità offerte dall'educazione all'aperto per la riapertura in sicurezza nel post Covid-19. Nell'intento di promuovere ulteriormente l'opera intrapresa, la Rete ha ridefinito gli strumenti operativi e le modalità di monitoraggio e valutazione dei progetti in corso o in partenza.

È stata ribadita con incisività l'importanza dell'alleanza tra genitori ed insegnanti, della collaborazione con educatori ambientali, ricercatori e docenti universitari al fine di potenziare pratiche educative e didattiche efficaci.

2.2. *Buone pratiche emerse dai focus group condotti*

Per lo svolgimento della parte empirica della ricerca sono stati svolti quattro focus group, rivolti a docenti e genitori di bambini iscritti in scuole primarie presso istituti comprensivi aderenti alla Rete Nazionale delle scuole all'aperto. Ad integrazione di questi incontri, ne è stato svolto uno con i dirigenti scolastici degli istituti coinvolti, nello specifico l'I.C 12 di Bologna, l'I.C. Giacosa di Milano e l'I.C. Italo Calvino di Catania, e sarà condotto un ultimo incontro di restituzione nel mese di maggio.

In questa fase della ricerca, è possibile tracciare delle traiettorie sulle inten-

zionalità pedagogiche emerse dai focus group che saranno analizzate ulteriormente ai fini della ricerca in corso.

Gli istituti comprensivi coinvolti rappresentano tre situazioni molto diverse tra loro per contesto territoriale, culturale e storico, ma sono emersi elementi comuni in merito alle prassi educative portate avanti.

Gli interventi dei docenti e dei genitori hanno messo in evidenza una concezione dello spazio di apprendimento chiara e condivisa che considera l'aula, quindi lo stare dentro, e il territorio, quindi il fuori, come ambienti significativi e strettamente interconnessi.

C'è una salda consapevolezza del valore della natura come maestra di autonomia ed autoregolazione che insegna ai bambini a crescere camminando sulle proprie gambe, acquisendo responsabilità, rispetto delle regole, senso civico ed attenzione per l'ambiente e il prossimo.

Tutti i partecipanti hanno evidenziato, considerandolo una variabile centrale e fondante nel processo di crescita, il contributo che la sperimentazione di scuola all'aperto ha nel sentimento di felicità dei bambini che appaiono volenterosi di apprendere, di stare insieme ai pari e agli adulti di riferimento per vivere l'ambiente scuola con impegno e partecipazione e considerarlo un luogo significativo, a cui sono legati da un forte senso di appartenenza.

Sulla base dell'esperienza maturata i docenti affermano che i bambini riescono a raggiungere gli obiettivi con senso critico, grazie ad una programmazione che intrinsecamente è interdisciplinare e globale. Sono bambini desiderosi di scoprire, ricercare e confrontarsi per sperimentare la reciprocità e la collaborazione.

Un approccio alla scuola frutto della professionalità del docente, al quale viene riconosciuto un forte valore educativo. La professionalità del maestro che si delinea dalle loro esperienze è quella di un adulto pronto a mettersi in discussione, a dedicare tempo e riflessione allo studio e alla formazione continua, pronto all'ascolto e all'incontro con le famiglie con un'attitudine alla flessibilità e alla creatività per contribuire ad una scuola che si fortifica nella collaborazione. Gli insegnanti che scelgono di mettere in pratica una didattica all'aperto, sono professionisti che optano per una didattica laboratoriale e interdisciplinare. La progettazione è nella *forma mentis* del docente e si definisce in risposta agli interessi degli alunni.

L'insegnante non si accontenta di seguire un copione sempre uguale, ma che è capace di interrogarsi per comprendere il contesto specifico di riferimento, per conoscere il gruppo reale di bambini e delle relative famiglie con cui ci si confronta per accompagnarli in maniera mirata all'acquisizione di modalità di pensiero, ragionamento e capacità di interrogarsi sull'esistenza.

Questa competenza riflessiva e autoriflessiva è di prioritaria importanza nella professionalità docente, perché spesso gli interrogativi e le preoccupazioni sono connesse alla necessità di inseguire i contenuti dei programmi, quando invece quel che è pregnante è l'acquisizione di una disponibilità all'incontro e al confronto con la complessità dell'essere persona.

Da questa intrinseca valenza educativa della professione insegnante deriva la disponibilità alla creazione di salde relazioni e collaborazioni con le realtà territoriali locali come associazioni, centri sociali, municipalità, con le famiglie al fine di rendere possibile la prosecuzione florida delle progettualità in corso.

Da parte loro, i genitori sono parte integrante del processo educativo dimostrando una salda e interiorizzata consapevolezza della specificità del proprio ruolo. Hanno testimoniato l'esistenza di comunità genitoriali attente alla crescita dei figli, disponibili alla collaborazione con i docenti e desiderose di partecipare alla vita della comunità scolastica allargata. Nello stesso tempo, hanno descritto un'intenzionalità chiara a non invadere e sovrapporre il proprio ruolo con quello del docente e un sereno rispetto per il mantenimento di quel sano esclusivo spazio relazionale intimo tra bambini e insegnanti. Sono genitori riflessivi, pronti a mettersi in discussione come adulti e aperti alla formazione cogliendo le opportunità offerte dalle scuole stesse specificatamente per le famiglie. Attitudini di genitorialità consapevole che stimolano l'autonomia dei figli, nutrendo il loro senso di autostima e disposizione alla curiosità nella scoperta del mondo insieme al gruppo dei compagni e degli insegnanti.

Una dimensione relazionale di rispetto, cura, fiducia e capacità di affidarsi mantenendo una dimensione di ascolto attivo e accettazione di quella sana separazione tra adulto e bambino che permette un processo di crescita autonoma, critica e libera.

Un elemento trasversale emerso dai focus group è stato il supporto essenziale offerto dal dirigente scolastico che appare come una figura fondamentale per la promozione di un radicale rinnovamento del modo di fare scuola.

Si tratta di un professionista che ricopre un ruolo di supporto, stimolo e facilitazione dei processi sia a livello educativo, formativo, sistemico, che amministrativo e burocratico (si pensi alla dimensione assicurativa o della tutela della sicurezza), oltre che essere il garante della possibilità effettiva di un'apertura al territorio per la costruzione di alleanze educative.

Gli istituti coinvolti rappresentano esempi virtuosi da questo punto di vista, nonché per quanto riguarda la formazione interna e la trasmissione di patiche innovative tra insegnanti e alle famiglie. Il legame con le università, di cui la collaborazione al presente progetto di ricerca è un esempio, così come lo è l'accesso dei tirocinanti, rappresenta una prassi di riflessività e ricerca di continuo aggiornamento, con particolare attenzione alle nuove insegnanti che si aggiungono al corpo docenti stabile.

Sicuramente gli istituti comprensivi che hanno partecipato dimostrano quanto la scuola all'aperto non sia soltanto una scelta metodologica, ma una radicata intenzionalità pedagogica, una concezione di formazione e di educazione che si inserisce in una tradizione italiana che risale all'inizio del Novecento.

L'intento del presente progetto di dottorato è proprio quello di valorizzare quanto è rimasto scientificamente silente, dando uno spessore esplicito dal punto di vista teorico alle prassi in essere che dimostrano una salda

consapevolezza della responsabilità pedagogica e dell'impegno civile a cui sono chiamati insegnanti e genitori nei loro ruoli educativi.

2.3. *Il progetto FISR2020-S.M.A.R.T.*

Nell'ambito del Fondo Integrativo Speciale per la Ricerca (FISR) è stato realizzato il progetto S.M.A.R.T. *Scuola Mondo tra Ambiente Responsabilità e Territorio. L'alleanza che "si-cura" della Persona,* volto al ripensamento dei processi educativi e formativi nella scuola e nella società secondo una prospettiva multidimensionale in risposta alla crisi pandemica da Covid-19.

Il Progetto S.M.A.R.T. ha avuto come obiettivo quello di realizzare pratiche educative di educazione all'aperto per lo sviluppo globale della Persona al fine di definire un modello formativo prototipale, replicabile su scala nazionale frutto di co-progettazione tra Università, Municipi, enti del Terzo Settore, scuole[4].

Nell'ambito del progetto è stato realizzato il Corso di perfezionamento *Muoversi con l'infanzia dal Fondo Pizzigoni allo spazio mondo tra creatività e avventura* in modalità *blended*, interdisciplinare, con ideazione e applicazione di sperimentazione di scuola all'aperto nelle rispettive sedi di servizio e nella sperimentazione presso parchi urbani, che ha rappresentato un modello formativo per la promozione di interventi sistemici e multidimensionali.

Il progetto ha offerto percorsi di formazione in chiave di acquisizione di consapevolezza e competenze autoriflessive come professionisti della relazione e della comunicazione per il potenziamento dell'*empowerment*, nonché percorsi di educazione alla genitorialità consapevole sono fondamentali in una prospettiva di pedagogia della natura e della persona.

Un impegno formativo verso la conoscenza, la ricerca e l'innovazione secondo il paradigma teorico del personalismo e metodologico del metodo sperimentale di G. Pizzigoni. Un quadro di riferimento entro cui si delinea un'educazione all'aperto che non è inteso solo come cambiamento di spazi, ma di *forma mentis* dell'adulto, alla ricerca del senso più autentico dell'educare.

L'adulto educatore è chiamato a riconoscere l'opera della maestra natura che insegna mostrando lasciando al bambino la possibilità di esplorare e sperimentare, potenziando la propria capacità di lettura del territorio per anticipare le potenziali opportunità formative. Il metodo sperimentale di G. Pizzigoni parte propriamente dalla considerazione che qualsiasi evento è portatore di apprendimento e, la situazione di emergenza sanitaria da Covid-19 è un'opportunità per educare i bambini all'impegno per garantire una convivenza bella, sana, buona e giusta per tutti (Chistolini, 2021).

Una responsabilità che richiede una preparazione profonda, critica, condi-

[4] Per approfondimenti relativi al progetto S.MA.R.T. si rimanda ai Quaderni di Pedagogia Digitale pubblicati sul sito https://www.quadernipedagogiadigitale.it/quaderni/fisr2020smart/ e ai materiali disponibili sul sito https://fisr2020.uniroma3.it/.

visa e ragionata che l'esperienza nell'ambito del Corso di Perfezionamento ha promosso attraverso un'integrazione di spunti teorici di matrice filosofica, antropologica, pedagogica, medica; sperimentazioni tra pari e in situazione con bambini dalla fascia dei servizi educativi 0-6 anni fino alle scuole secondarie di primo grado.

Nelle sperimentazioni i bambini hanno dimostrato entusiasmo, desiderio di condivisione, cura e dedizione alle attività proposte o spontaneamente avviate. I bambini hanno dimostrato di voler esplorare lo spazio collaborando tra loro e con l'adulto in una relazione di condivisione e solidarietà (Birbes, 2018) e hanno espresso in maniera esplicita il desiderio di avventura e la ricerca della sfida. Hanno rivendicato il proprio spazio di libertà con meraviglia ed entusiasmo, dimostrando nell'esplorazione una concentrazione ed attenzione connesse alla competenza del corpo nell'affrontare i rischi e l'avventura (Mei, Ognisanti, 2020). L'incontro con la natura è stata fonte di felicità e curiosità, interesse ed emozione, nutrimento del senso di autoefficacia e della fiducia nell'affidarsi alle mani di adulti o compagni con cui condividere esperienze inattese.

È stata un'esperienza che ha testimoniato il concetto di pestalozziana memoria, sostenuto da G. Pizzigoni, dell'importanza di educare secondo natura e verità. Il bambino va messo in contatto con il mondo delle cose e il maestro deve organizzare lo spazio e le esperienze secondo un fine educativo consapevole, rispettoso del ritmo di sviluppo del fanciullo e della sua naturale spinta alla curiosità e alla partecipazione attiva. Essenziale, sottolineava Giuseppina Pizzigoni, è l'attenzione a non frammentare ciò che il mondo reale presenta al bambino, affinché possa comprendere che gli apprendimenti provengono da tutto e da tutti. La scuola è il mondo, la natura consegna la vita e la verità delle cose (Chistolini, 2020, pp. 36-37).

Dal loro punto di vista, i genitori hanno sperimentato vissuti di preoccupazione e allarme, soprattutto nel caso di figli della scuola dell'infanzia, dimostrando fatica nel lasciarli esplorare in autonomia. Emerge la necessità di un'educazione al riconoscimento delle potenzialità dei propri figli, all'aumento della fiducia nei loro sforzi e tentativi di esplorazione. Nella sperimentazione con i bambini della primaria i genitori presenti sono apparsi meno ansiosi, più partecipi e attivi nel condividere le attività proposte e collaborare con le insegnanti sperimentando forme concrete di alleanza scuola-famiglia in una situazione formativa specifica.

Esperienze di questo tipo possono proprio contribuire a consolidare la relazione tra docenti e genitori per co-costruire percorsi di apprendimento validi e di qualità. Una compartecipazione che ha dimostrato quanto l'educazione in natura possa contribuire al miglioramento del benessere e della salute di bambini e adulti.

Riferimenti bibliografici

Avanguardie Educative (2022), Dentro e fuori la scuola-Service Learning. https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/service-learning. Ultimo accesso 15 aprile 2022.

Birbes, C. (a cura di) (2018), *Outdoor Education. Sguardi interpretativi e dimensioni pedagogiche.* Lecce: Pensa Multimedia.

Bocchi, B., Coppi, A., Kofler, D. (a cura di) (2018), *La natura mette radici a scuola. Teorie e pratiche di Outdoor Education.* Città di Castello: Zeroseiup.

Cenerini, A. (2022), Ritorno al futuro dell'educazione quattro scenari OCSE per la scuola. https://adiscuola.it/pubblicazioni/ritorno-al-futuro-delleducazione/. Ultimo accesso 15 aprile 2022.

Chistolini, S. (2020), *Il Fondo Pizzigoni. Metodo sperimentale e scuola dell'infanzia nei Diari di Sara Bertuzzi.* Milano: FrancoAngeli.

Chistolini, S. (a cura di) (2021), *L'asilo nel bosco. La scuola aperta alla comunicazione sul territorio tra arte e comunità.* Milano: FrancoAngeli.

Chistolini, S. (2016), *Pedagogia della natura: pensiero e azione nell'educazione della scuola contemporanea: Asilo nel bosco, Jardim – Escola Joao de Deus, Outdoor Education.* Milano: FrancoAngeli.

Contini, M. (2010), *Molte infanzie molte famiglie. Interpretare i contesti in pedagogia.* Roma: Carocci.

Corsi, M., Stramaglia, M. (2009), *Dentro la famiglia. Pedagogia delle relazioni educative familiari.* Roma: Armando.

D'Ascenzo, M. (2018), *Per una storia delle scuole all'aperto in Italia.* Pisa: ETS.

Farné, R., Agostini, F. (a cura di) (2014), *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto.* Parma: Spaggiari.

Farné, R., Balduzzi, L. (a cura di) (2021), *Bambini invisibili. Il lockdown dell'infanzia*. Azzano San Paolo: Edizioni Junior.

Farné, R., Bortolotti, A., Terrusi, M. (2018), *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche.* Roma: Carocci.

Ferrière, A. (1956), *Come educare i nostri figli appello a genitori e insegnanti.* Firenze: La Nuova Italia.

Ferrière, A. (1974), *L'educazione nella famiglia.* Firenze: La Nuova Italia.

Fisr2020//S.m.a.r.t. (2022), Progetto S.M.A.R.T. Fondo Integrativo Speciale per la Ricerca (FISR). https://fisr2020.uniroma3.it/s-m-a-r-t/. Ultimo accesso 19 aprile 2022.

Fisr2020//S.m.a.r.t. (2022), Quaderni sull'Outdoor Education, Nuova Serie di Quaderni di Pedagogia Digitale FISR2020/S.M.A.R.T. https://www.quadernipedagogiadigitale.it/quaderni/fisr2020smart/. Ultimo accesso 19 aprile 2022.

Flores d'Arcais, G. (1994), *Pedagogie personalistiche e/o pedagogia della persona.* Brescia: La Scuola.

Formenti, L. (a cura di) (2014), *Sguardi di famiglia. Tra ricerca pedagogica e pratiche educative.* Milano: Angelo Guerini e Associati.
Gigli, A. (2016), *Famiglie evolute. Capire e sostenere le funzioni educative delle famiglie plurali.* Parma: Spiaggiari.
Gigli, A. (a cura di) (2021), *Oltre l'emergenza. Sguardi pedagogici su infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19.* Azzano San Paolo: Edizioni Junior.
Mei, S., Ognisanti, M. (a cura di) (2020), *Dal rischio all'opportunità. Esperienze di outdoor education nei servizi per l'infanzia e nella scuola primaria.* Parma: Junior.
Musaio, M. (2009), *Il personalismo pedagogico italiano nel secondo Novecento.* Milano: Vita e Pensiero.
Nieves Tapia, M. (2006), *Educazione e Solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento-servizio*. Roma: Città Nuova.
Orlandini, L., Chipa, S., Giunti, C. (2021), *Il Service Learning per l'innovazione scolastica.* Roma: Carocci.
Pestalozzi, J.H. (1970), *Scritti scelti*. Torino: Classici Utet.
Scuole all'aperto (2022), Chi siamo. https://scuoleallaperto.com/. Ultimo accesso 19 aprile 2022.
Thoreau, H.D. (2005), *Walden. Vita nel bosco.* Milano: Feltrinelli.

Pubblicazioni della ricerca

Di Michele, F., Lucchini M. (2022), *Alberto Manzi. La conquista della parola per un'educazione alla libertà.* Ferrara: Volta la Carta.
Di Michele, F. (2022), Alleanze educative e reti territroali per una pedagogia dell'impegno civile e della cittadinanza attiva. Buone pratiche di attuazione delle Linee Guida dell'Agenda 2030. *Quaderni del Dipartimento di Scienze della Formazione,* Serie del Dottorato TRES, (in press).
Di Michele, F. (2021), L'impegno civile e politico di Alberto Manzi per una pedagogia della libertà e della responsabilità. In M. Fiorucci, S. Nanni, M. Traversetti, A. Vaccarelli (a cura di) *Pedagogia e politica in occasione dei 100 anni dalla nascita di Paulo Freire* (pp. 65-70). Lecce: Pensa MultiMedia.
Di Michele, F. (2021), La pedagogia della natura come scelta di impegno pedagogico e politico per una relazione educativa di prossimità. *Il Nodo. Per una pedagogia della persona,* Anno XXV, numero 51(2021), 117-126.
Di Michele, F. (2021), La Pedagogia della Natura per una rinnovata consapevolezza educativa. *Professionalità Studi "La profesionalità docente tra nuovi paradigm e funzioni"*, *3*(2021), 193-204.

Comunicazioni e relazioni della ricerca a convegni e seminari

Di Michele, F. (2022), *Formare alla riflessività per una rinnovata pedagogia della speranza e dell'emancipazione*. Relazione presentata al Convegno Nazionale SIPED, Università degli Studi di Roma Tre "La formazione degli insegnanti. Problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità aperta a tutti e tutte", 27-29 gennaio. https://www.siped.it/eventi/convegni-nazionali-siped/. Ultimo accesso 15 aprile 2022.

Di Michele, F. (2021), *Uno sguardo pedagogico comunitario per una cittadinanza resiliente in risposta alla complessità.* Relazione presentata al Convegno gruppo SIPED Pedagogia delle Relazioni Educative Familiari presso Università degli Studi di Bari Aldo Moro "Famiglie, politiche sociali e prospettive pedagogiche", 3-4 dicembre 2021. https://www.siped.it/convegno-famiglie-politiche-sociali-prospettive-pedagogiche/. Ultimo accesso 15 aprile 2022.

Di Michele, F. (2021), *Buone prassi di pedagogia della natura come formazione alla cittadinanza consapevole. L'esempio della rete nazionale delle scuole pubbliche all'aperto.* Relazione presentata al 6° Convegno Internazionale Educazione Territori Natura "Percorsi di cittadinanza a partire dalla scuola" facoltà di Scienze della Formazione Libera Università di Bolzano, 2-4 dicembre 2021. https://eduterranatura.events.unibz.it/wp-content/uploads/2021/12/ETN21-Abstract-book-Call-for-papers_def-1.pdf. Ultimo accesso 15 aprile 2022.

5.
Il genere tra le righe. La lettura come pratica femminile: un'analisi sociologica

Michela Donatelli[1]

1. Premessa

Una grande tela di cotone ruvido ospita trentacinque pezze di stoffa che richiamano pagine di libri aperti, offerti allo sguardo di chi osserva senza lasciarsi decifrare, ma invitando l'osservatore a *leggere* tra i fili ribelli e rabdomantici ciò che personalmente vede al di là dell'ingiunzione dell'artista. È l'opera *Senza titolo* di Maria Lai, poliedrica artista che ha eletto nei suoi lavori d'arte la scrittura, il libro e la tessitura a tratti centrali di una ricerca che volle farsi profondamente relazionale (Pontiggia, 2017), suggerendo una connessione profonda tra un arcaico e sapiente creare artigiano e la conoscenza scritta veicolata in prima istanza dall'oggetto libro. Un'associazione non peregrina se si pensa a quanto spesso, storicamente, l'atto della lettura femminile sia stato associato a elementi di domesticità, legati in via privilegiata all'universo dei tessuti, in una trama di significati che all'interno di un sistema patriarcale vedeva le donne dedite, tra le diverse attività domestiche, alla tessitura e al cucito aprendo al contempo però, all'interno dell'assoggettamento, un'area di resistenza e di alfabetizzazione, laddove l'esercizio del ricamo richiedeva un minimo di scolarizzazione nella conoscenza dell'alfabeto per "firmare" il proprio corredo di nozze, come avveniva nel XVII secolo (Fabre, 2000).

I fili di Maria Lai e la sapienza artigiana conducono *in media res* aprendo lo spiraglio per una riflessione teorica di impronta sociologica sulla pratica della lettura, la cui storia etimologica investe un campo contiguo al sapere delle mani e che nell'ampio ventaglio semantico indica anche azioni legate al lavoro della terra – raccogliere e mietere (Ferrieri, 2013) – che si incanalano nell'ambito meticcio dei significati che evoca, rendendo l'atto del leggere un fenomeno opaco e socialmente determinato, degno di essere indagato anche, secondo chi

[1] L'articolo che segue espone alcune riflessioni tratte da un più ampio e composito quadro teorico di una ricerca di dottorato – all'interno del dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli studi di Roma Tre – ancora in corso, dal titolo provvisorio *La biblioteca pubblica tra dimensione simbolica e vita quotidiana*. L'obiettivo della ricerca è comprendere – privilegiando una prospettiva di genere che non sfugge al paradosso dei suoi discorsi (Lorber, 2022) –, l'azione della biblioteca pubblica nel contesto in cui opera: si intende identificare le caratteristiche peculiari che la biblioteca, in quanto spazio pubblico con una precisa dimensione valoriale e simbolica, assume nelle traiettorie sociali della sua utenza e come queste si configurano nella loro vita quotidiana. Attualmente è in corso la ricerca sul campo in alcune biblioteche di Roma Capitale.

scrive, da una prospettiva di genere di cui si tenterà di rendere conto nelle righe che seguono. Questo contributo, infatti, persegue il tentativo di *leggere* la lettura da un punto di vista sociologico, con uno sguardo necessariamente situato e non esaustivo. Pensando in particolar modo all'oggetto libro, l'articolo si focalizzerà sulla dimensione specifica che l'atto del leggere può intrattenere con l'universo femminile cercando di lasciare emergere i tratti più salienti che tale interrelarsi innesca: infatti, la pratica della lettura e il libro concedono la possibilità di osservare come essi partecipino ai processi di differenziazione di genere, offrendo l'occasione di seguire «un indirizzamento o un appello» (Nancy, 2005: 21) che esplori trasversalmente una pratica quotidiana che può essere data per scontata, talvolta obliando le ragioni sociali che le permettono di attuarsi.

2. La lettura come pratica femminile

Alcuni dati statistici informano come la lettura sia un'attività prediletta da donne e ragazze (Cepell, Aie, 2021; Istat, 2022)[2], *trend* che appare stabile da diverso tempo e che autorizza a interrogarsi sul potere performante dei processi di differenziazione di genere all'interno del perimetro tracciato dagli oggetti e dai consumi culturali. Soffermarsi sulla prevalenza delle lettrici permette di esplorare il concetto di genere da un punto di vista peculiare, attraverso l'oggetto culturale libro e le pratiche a esso associate, tentando di comprendere come si attua l'intersezione tra la costruzione sociale della lettura e le relazioni tra donne e uomini in un crocicchio che passa da un corpo docile, che asseconda richieste di immobilità e silenzio, denunciando come la formazione di tale *habitus* culturale è, per contraltare e in opposizione, anche la formazione del non lettore (Lahire, 2001).

Pierre Bourdieu ha insegnato magistralmente come il "gusto" che investe le pratiche culturali sia «una delle poste in gioco più decisive nelle lotte che si svolgono nel campo della classe dominante e in quello della produzione culturale» (Bourdieu, 2001: 3) il quale rifugge da pretese di naturalità, mentre si rivela un senso dell'orientamento sociale che indirizza le scelte, le abitudini e le pratiche, operando come luogo dotato di un potere simbolico altamente pervasivo che attraversa anche il giudizio estetico, vigorosissimo mezzo di percezione e valutazione dell'alterità e di se stessi, profondamente radicato socialmente, arma potente nelle forche caudine dei dominatori. Instaurando una

[2] L'eterogeneità metodologica in ambito europeo relativo alla raccolta dati su libri e abitudini di lettura non permette una comparazione rigorosa dei risultati ma, in base ad alcune ricerche condotte nell'ultimo anno, è possibile comunque notare come la femminilizzazione di tale pratica è riscontrata da tempo anche per la Francia (Centre National du Livre, 2021) e per la Spagna (Federación de Gremios de Editores de España, 2021). Per permettere un'analisi complessiva delle tendenze e per avanzare una proposta metodologica unitaria di raccolta dati per l'Unione Europea, si è avviato un primo studio, grazie alla rete europea delle fiere del libro Aldus Up (2021), il quale ha raccolto dati sugli orientamenti metodologici di venti paesi europei: i primi risultati lasciano emergere una pluralità di approcci e una definizione stessa di lettura affatto unitaria.

dialettica tra dominanti e dominati e insinuandosi paradigmaticamente nelle oscurità dell'*habitus*, laddove il rapporto di dominio viene iscritto «*in una natura biologica che altro non è per parte sua se non una costruzione sociale naturalizzata*»[3] (Bourdieu, 2009: 32) e che traccia una divisione di cose e attività per il maschile e per il femminile, riproducendo un sistema duale di opposizione che può investire anche le abitudini, i consumi culturali, le professioni. Così, da questa prospettiva, la lettura – legata in particolar modo all'oggetto libro, pur non esaurendosi solo in esso, ma in questa sede privilegiato – diviene una superficie riflettente sulla quale indagare spazi di porosità che permettono la riproduzione di forme di maschilità e femminilità, come dimostrano più in generale gli studi sul consumo interpretati da una prospettiva di genere (Sassatelli, 2006).

Il caso specifico della lettura, nel progressivo slittamento della sua appropriazione dalla linea del maschile a quella del femminile, non solo notifica come sia vano naturalizzare tale fenomeno sociale, ma svela al contempo uno scenario paradossale edificato su un duplice versante: da un lato è testimone di un «sorpasso» della componente femminile nella scuola secondaria superiore e nell'università (Sartori, 2009), dove l'istruzione e la socializzazione secondaria si sono rivelate nel tempo risorse imprescindibili per l'inclusione sociale delle donne, anche in Italia (Parziale, Pastori, 2018). Dall'altro versante, si situa su un riprodursi dei modi del dominio, dove la padronanza della parola scritta (nel mondo legislativo, amministrativo, economico, letterario, politico e scientifico) è ancora affidata principalmente alla voce maschile riproponendo una demarcazione che segue i dispositivi oppositivi dell'alto e del basso – del potere quindi (Boni, 2021) –, dove leggere *come* un uomo non impegna corpo e mente allo stesso modo del leggere *come* una donna, come diverse rappresentazioni pittoriche testimoniano, disattivando la carica eversiva e inafferrabile dell'atto della lettura femminile attraverso i *topos* della natura o della nudità (Conlon, 2005): «comme si la lecture-acte cognitif restait associée aux activités, gestes et devoirs des hommes et, par antagonisme dans les rapports sociaux de genre, la lecture-plaisir, loisir et rêve, venait se s'inscrire dans la construction de la lecture comme activité féminine, dans une caractérisation de gestes et de postures, d'enjeux et de raisons opposée à la lecture masculine» (Roselli, 2016).

Quanto appena evocato lascia intendere che i gusti e le pratiche culturali non possiedono carattere neutrale e innocente: non solo sono marcatori associati al genere, ma hanno anche vocazione identitaria, richiamando determinati stili di vita e, di conseguenza, stili culturali che aderiscono – o si costruiscono contro – un intero universo valoriale e simbolico. E l'atto del leggere, non essendo immune da tale dinamica, è partecipe dei processi di differenziazione di genere, dando luogo a tattiche di distinzione, costruzioni identitarie, variazioni delle pratiche che inducono ad assumere una postura interlocutoria, attraverso la quale analizzare la femminilizzazione della lettura, passibile di essere ricon-

[3] Enfasi dell'autore.

dotta a diversi fattori di natura sociale, connessi al capitale educativo posseduto, alla divisione sessuale del lavoro e della cura domestica, legati intrinsecamente a disposizioni di *habitus* di genere tali da produrre una «fabrique sexuée des goûts culturels» (Mauger, 2006). Da questo punto di vista, i processi di socializzazione al genere, coinvolgendo fattori strutturali, relazionali e culturali (Crespi, 2008), sono dirimenti per meglio afferrare i meccanismi di differenziazione e di avvicinamento alla lettura e alla scrittura, i quali attraversano almeno tre modalità principali di attuazione: sono individuabili nella diffusione di norme e credenze, implicite ed esplicite, attuata dalle principali agenzie formative; "silenziosamente" attraverso la marcatura e la distinzione di specifiche situazioni e di territori che seguono i criteri caratterizzanti dell'inclusione e dell'esclusione, del dentro e del fuori; e infine per mezzo delle disposizioni culturali derivate dalle strutture comunicative, dalle rappresentazioni e dalle immagini diffuse dai mass media (Lahire, 2001). Senza dimenticare che la trasmissione di libri e lettura percorre storicamente la linea materna, osservata già nel XIX secolo (Lyons, 1995), passando per una postura del corpo ligio, quieto, soggetto a una disciplina che richiede non solo una scolarizzazione adeguata, ma anche un preciso universo valoriale che concepisce la materialità del testo nel suo valore anche emancipativo (ma all'interno delle mura domestiche) che per i ragazzi[4] può rivelarsi elemento di stigma, in tensione con la normatività richiesta dall'identità maschile più vicina a pratiche collettive (Octobre, 2004). All'interno della propria vita quotidiana, quindi, le agenzie di socializzazione sono pregnanti per erigere l'*habitus* di chi legge: a partire dalla formazione della maschilità e della femminilità in casa, dove la cultura scritta ordinaria viene importata e rielaborata all'interno della sfera domestica in cui scrivere è anche una modalità di gestire tempo e risorse estremamente contigue all'universo della cura e delle mansioni imputate genericamente alle donne, ma per arrivare anche all'universo scolastico e alle relazioni tra pari dove l'ingiunzione alla conformità è sentita come urgente e necessaria. Da questo punto di vista, risultano decisive le figure di mediazione, come quelle fornite dai mondi educativi e dalla professione bibliotecaria, presenti tra la pratica della lettura e il soggetto: la femminilizzazione di queste professioni contribuisce a formare una immagine della lettura come un'attività che può essere respingente per i ragazzi, non conforme al loro modello di maschilità ideale, tracciando una linea di demarcazione che edifica una barriera simbolica nell'accesso di luoghi come la biblioteca pubblica (Roselli, 2011; 2021), in cui la dimensione femminile è altamente interiorizzata, giustificando la percezione di una relazione quasi metonimica tra l'oggetto libro e la bibliotecaria che scatena la cosiddetta library anxiety (Mellon, 1986).

Una demarcazione che mentre distingue il maschile dal femminile assegna rispettivamente a ognuna di queste sfere un "mondo delle cose materiali" – la scienza, la tecnica – e un "mondo delle cose umane" – la cultura letteraria –

[4] Sul rapporto tra il mondo adolescenziale e la lettura cfr. Eleuteri, 2021.

(Mauger, Poliak, 2000): così la femminilizzazione della lettura viene inscritta in una divisione che coinvolge aspetti di produzione e riproduzione sociale, lavoro e cura domestica. Secondo Gérard Mauger e Claude Poliak il femminilizzarsi di tale pratica è da ricondursi a questa scomposizione strutturale, talvolta percepita come naturale perché incarnata nello stato oggettivato, nell'*habitus*, dove la frammentazione del maschile e del femminile diviene un principio regolativo di distinzioni e visioni del mondo e dove la lettura è una modalità di socializzazione che si innesca su tale struttura, in cui alle donne competono le pratiche di cura in linea con il mondo che le spettano, quello dell'umano, ripiegato su una vocazione all'interiorità e alla cura dello spazio privato. Da questo punto di vista la predilezione femminile per il romanzo viene spiegata come una compensazione alla loro esclusione dalla vita pubblica, in cui il rapporto con il testo si fa sostitutivo di un'altra socievolezza a loro negata. La demarcazione che solca il mondo delle cose materiali da quelle umane è speculare quindi anche alle divisioni educative che rafforzano il confine che è definito dal nascere "maschio" o "femmina", dando luogo a un triplice intersecarsi che potrebbe illuminare le variazioni che intercorrono nelle pratiche di lettura in funzione del capitale culturale, del genere e della classe sociale (Mauger, Poliak, 1998). Da questa prospettiva, appare legittimo sostenere come l'universo di significato evocato dalla pratica della lettura demarchi un territorio occupato da posture socialmente e sessualmente connotate: a differenti parole, corrispondono differenti mondi (Tennan, 1991) e quindi modi diversi di appropriarsi degli universi comunicativi che dettano anche modalità di espressioni corporee, dove il corpo della donna è soggetto a una limitazione costante dell'uso dello spazio laddove, simmetrico, l'uomo lo massimizza (Guillamin, 1992). Riconducendo la lettura a ciò che «è prima di tutto: una precisa attività del corpo» la quale si declina grazie a «certi muscoli, diverse organizzazioni posturali, decisioni in sequenza, scelte temporali, tutto un insieme di strategie inserite nel continuum della vita sociale» (Perec, 1989: 46), l'atto del leggere palesa innanzitutto un distacco dalle interazioni sociali che sosta da un corpo reso «capace di alleanza» (Deleuze, Guattari, 1975). E se la lettura comporta fenomenologicamente un ritiro (Roselli, 2018) dalle relazioni sociali, il confine tra maschile e femminile è tracciato proprio dalla rappresentazione del corpo e della sua postura: dignitosa e ritirata, eretta e rilassata, evocante attenzione o sogno, dove l'oggetto libro diviene un *significante* associato al genere dal *significato* differente, permettendo alla materialità del testo di dare luogo a strategie di distinzione, riconoscimento, inclusione ed esclusione. Non solo il corpo ne è coinvolto, ma anche la materialità dell'oggetto *informa* e permette le pratiche: così che è possibile pensare come alcuni formati siano rivolti a un pubblico maschile – come, ad esempio, il formato della stampa quotidiana – abituato a occupare e capitalizzare la propria porzione di spazio, anche oltre il proprio perimetro, allargando braccia e gambe come è consueto fare per la lettura di un quotidiano su mezzi pubblici (Debras, 2003).

La dicotomia di spazio pubblico e privato è una feconda categoria euristica

con cui guardare il fenomeno: infatti, leggere ha una sua storia – in cui la dimensione corporea viene coinvolta in specifiche norme di socializzazione che reclamano pratiche acquisite storicamente (Cavallo, Chartier 1998) – la quale deriva da una serie di elementi che congiuntamente costruiscono la lettura come può essere oggi pensata. Il progressivo svilupparsi dell'alfabetizzazione a partire dal XVI secolo, la nascita della produzione editoriale, il distacco della pratica intensiva di immersione nei testi religiosi e la diffusione della lettura silenziosa sono tutti fattori pregnanti nel coadiuvare la nascita di una pratica privata della lettura (Poissenot, 2019). Quello che lentamente si afferma non è semplicemente l'introduzione diffusa della lettura nello spazio privato, ma è altresì la creazione e lo sviluppo di un bisogno socialmente legittimato, una esperienza personale che viene ricercata, una sineddoche del piacere che aiuta a sottrarsi dalle incombenze quotidiane. In linea con quanto appena affermato, lo storico Roger Chartier (1986) conferma come nella metà del XVIII secolo la percezione dei piaceri della lettura inizi a essere socialmente acquisita, mentre la sua rappresentazione in forma pittorica si fa secolarizzata e femminilizzata, divenendo nel tempo a venire un vero e proprio *topos* che assurge a simbolo di ciò che è sottratto alla vista – l'interiorità di chi legge – e che può essere colto solo attraverso scarti, dispositivi visuali e retorici che diventano superficie di significazione dell'invisibile spazio mentale dispiegato nei «most familiar avatars of reading's look» (Garrett, 2006: 13), i corpi di donna[5].

La genesi di tale *avatar* è inscindibile dall'affermazione della forma romanzo, il quale incarna una via di fuga e immaginativa verso una esistenza alternativa, attuando il potere eversivo della cornice narrativa – che fu guardato con sospetto dalle aree conservatrici delle società – proponendo mondi diversi da quello contingentemente vissuto e rappresentando un timidissimo passo verso l'emancipazione femminile. Oltretutto, seppur all'interno di concezioni normative dell'esistenza, il romanzo nasce principalmente con la prima persona singolare (Le Bart, 2009), espediente retorico che converge nel modo in cui gli individui iniziano a pensarsi come tali, guardando alla soggettività di chi legge e costruendo così l'intimità di una esperienza anti-utilitaristica e individualizzante che comporta una sospensione delle altre attività quotidiane, sullo sfondo dell'intreccio che le pratiche culturali intrattengono con il funzionamento delle strutture sociali. Tale legame mette in evidenza come anche l'attività del leggere sia attraversata da peculiari tensioni di ordine sociale che sono il terreno di scontro tra modelli e regole, ma anche appropriazioni personali e isole di resistenza dalle maglie socialmente imposte. Non a caso le percezioni e i relativi comportamenti verso la pratica della lettura sono profondamente legati alle condizioni concrete dell'esistenza individuale per cui l'atto del leggere si dispiega anche nelle condizioni di possibilità in cui può o non può avvenire, con o contro di esse.

[5] Per un commento a tale produzione iconografica si veda Vivarelli, 2018. Per un ricco lavoro di indagine storica – condotta su diverse fonti di tipo grafico e pittorico – sulla centralità della dimensione corporea nell'atto della lettura cfr. Plebani, 2001.

Con riferimento all'esperienza ordinaria e con un approccio intersezionale, l'universo di senso mosso dalle pratiche di lettura può rappresentare un ancoraggio nell'incontro di culture diverse: àncora che non ha necessariamente solo risvolti irenici, ma è soggetta anche a negoziazioni con il proprio contesto d'origine che però permette l'affermazione e la costruzione dell'identità attraverso una pluralità di legami (Sayad, 1995) e in cui l'appropriazione dei testi non è completamente determinata dal suo contenuto, consentendo una molteplicità di ricezioni e interpretazioni, che ha confini mobili, dettata da traiettorie di vita e contesti sociali variabili. Qui possono essere riconosciute differenze di genere nelle pratiche di letture, in bilico tra il rinnovamento del dominio patriarcale e la sovversione all'interno di tali pratiche, che vengono espresse in quella particolare forma di socialità che sono i gruppi di lettura (Gavazzi, 2019) e che offrono la possibilità non solo di osservare come si costituisce la propria legittimità letteraria, ma anche di esaminare le rappresentazioni simboliche di ciò che è inteso come femminile e maschile. E dove, all'interno del rituale collettivo di condivisione, quella che viene definita come *lecture de salut* investe tanto una dimensione culturale, quanto una identitaria che mira al perfezionamento della propria individualità permettendo una fabbricazione riflessiva del sé e una messa in discussione dei limiti dello spazio di possibilità imposto alle donne, in un duplice movimento di trasgressione contro le norme dominanti della femminilità e l'adesione a valori che promuovono l'autonomia materiale e simbolica dagli uomini (Albenga, 2017; Long 2003).

Inoltre, l'atto di lettura denota un appagamento e una zona interstiziale di indipendenza anche lì dove non vi è «né un invito alla rivolta femminile, né un rifiuto strettamente conservatore a riconoscere qualsiasi cambiamento» (Radway, 2012: 24): così, nella celebre ricerca di Janise Radway, le appassionate lettrici di romanzi rosa[6] trovano esauditi per procura, nella cornice finzionale, bisogni altrimenti inevasi aprendo un'area di resistenza che contraddice la struttura patriarcale che tali narrazioni promuovono. Da questa visuale l'atto del leggere diviene di per sé eversivo non per il significato costruito come sua conseguenza, bensì perché acquisisce un tratto saliente all'interno del flusso della propria quotidianità che culmina nel semplice gesto di tenere tra le mani un libro, il quale si traduce come un eloquente segno di indisponibilità. Una fuga che è sì mentale, nell'incalzare delle vicende narrate, ma anche punto di evasione dalle proprie azioni ordinarie, diventando lettrici e mettendo in atto una serie di tecniche di rivalsa del proprio tempo e del proprio spazio all'interno della propria condizione, dando luogo a una momentanea sovversione dei valori a cui aderiscono all'interno del movimento narrativo. Questa temporanea sospensione dal fluire degli impegni quotidiani conferisce una nota dirimente

[6] Michele Rak, nella sua disamina sulla «nebulosa rosa» ricorda come «la configurazione del romanzo sentimentale del Settecento è stata osservata come un'invenzione della nascente borghesia e uno strumento destinato a descrivere l'emersione del soggetto donna nel lavoro e nella vita sociale e a posizionarlo nell'immaginario, anche limitando […] il suo esercizio della lettura all'argomento dell'accoppiamento, della moda e dell'economia domestica» (Rak, 1999: 29).

agli usi sociali legati al mondo del libro: se studi relativi alle pratiche di lettura confermano che la *lecture pure* è molto rara, suggerendo la possibilità di considerare piuttosto un repertorio di pratiche di lettura (*lecture de divertissement*, *lecture didactique*, *lecture de salut*) che si sovrappongono e si intersecano tra loro ma che sono utili categorie idealtipiche (Mauger, Poliak, 1998), la tipologia di lettura appena evocata è sì di intrattenimento e immediata – richiedendo come condizione di possibilità una concordanza tra schemi di percezione nel testo e in chi legge (*ibidem*) –, ma mobilitando esperienze emotive permette una ricezione attiva del testo in base alla propria esperienza quotidiana che viene riformulata, reinterpretata e reinteriorizzata negli ordini di giudizio attraverso i quali si definisce il proprio orizzonte d'azione.

3. Considerazioni conclusive

Sulla scorta di quanto richiamato appare chiaro quanto la pratica della lettura si inserisca nei discorsi (Foucault, 1972) della differenziazione sociale: età, classe sociale, "razza" (Fassin, 2011), genere danno luogo a variazioni e percezioni delle pratiche che sono soggette anche ai mutamenti tecnologici e digitali dove l'età della frammentazione (Roncaglia, 2018) suggerisce nuove modalità di lettura che si sovrappongono a quelle classicamente intese di memoria gutenberghiana. Ma se l'atto del leggere – su qualunque supporto – singolarizza la persona che lo compie in una molteplicità di dimensioni, essa è anche un mezzo attraverso cui si instaura uno spazio sociale di condivisione: basti pensare a come alcuni testi diventino poi riferimenti collettivi sul quale potere indagare il potere seduttivo dell'immaginario (D'Amato, 2012) per mezzo di cui comprendere come la realtà sociale venga costruita anche sulla base di esperienze artistiche e letterarie (Gammaitoni, 2005). Pur non ignorando che le pratiche di lettura non sono esenti da abilità socialmente gerarchizzate e fortemente dominanti che percorrono anche criteri distintivi tra il femminile e il maschile, un testo può trovare un proprio personale senso all'interno delle vite individuali di lettrici e lettori: ogni traiettoria biografica è accompagnata da traiettorie biografiche impalpabili e virtuali e indagini sociologicamente orientate sul «bracconaggio» della lettura da una *gender perspective* non solo potrebbero permettere di esplorare la costruzione del genere da un punto di vista inusitato, ma potrebbero offrire anche una ulteriore comprensione di quell'insaputo degli spazi di cui parlava Michel De Certeau, dove si può cogliere una «pluralità indefinita di significati» (De Certeau, 2001: 245) tramite i quali esplorare condizioni di possibilità e contingenze sociali che ne permettono il farsi.

Riferimenti bibliografici

Albenga, V. (2017), *S'émanciper par la lecture. Genre, classe et usages sociaux des livres*. Rennes: Presses universitaries de Rennes.

Aldus Up European Bookfairs' Network (2021), *Survey on Reading Habits in Europe: State of the Art*, http://www.aldusnet.eu/wp-content/uploads/2021/06/ALDUS-UP-Reading-Habits-State-of-Art.pdf Ultimo accesso 20 aprile 2022.

Cavallo, G., Chartier, R. (a cura di) (1998), *Storia della lettura nel mondo occidentale*, Roma-Bari: Laterza.

Centre National du Livre (2021), *Les Français et la lecture en 2021*, https://centrenationaldulivre.fr/donnees-cles/les-francais-et-la-lecture-en-2021. Ultimo accesso 20 aprile 2022.

Cepell, Aie (2021), *Leggere in pandemia #1*. https://www.illibraio.it/wp-content/uploads/2021/10/Leggere-in-pandemia-1_Cepell_AIE.pdf. Ultimo accesso 20 aprile 2022.

Chartier, R., Hébrard, J. (1986), Les imaginaires de la lecture, In H.-J. Martin, R. Chartier, J.-P. Vivet (dir.), *Histoire de l'édition française : T. IV Le livre concurrence* (pp. 528-541). Paris: Promodis.

Conlon, J. (2005), Men Reading Women Reading: Interpreting Images of Women Readers. *Frontiers: A Journal of Women Studies*, *26*(2), 37-58.

Crespi, I. (2008), *Processi di socializzazione e identità di genere*. Milano: FrancoAngeli.

D'Amato, M. (2012), *Finzioni e mondi possibili: per una sociologia dell'immaginario*. Limena: Libreria Universitaria.

De Certeau, M. (2001), *L'invenzione del quotidiano*. Roma: Edizioni Lavoro.

Debras, S. (2003), Lectrices oubliees au quotidien. *Reseaux*, *120*(4), 175-204.

Deleuze, G., Guattari, F. (1975), *L'anti-Edipo*. Torino: Einaudi.

Eleuteri, B. (2021), *Ars lectorica. Perché gli adolescenti leggono*. Roma: Aib.

Fabre, D. (2000), Lire au féminin. *Clio. Femmes, Genre, Histoire*, (11).

Fassin, D. (2011), Racialization: How To Do Races with Bodies. In F. E. Mascia-Less (eds.), *A Companion to the Anthropology of the Body and Embodiment* (419-434). Chichester: West Sussex, U.K., Malden, MA: Wiley-Blackwell.

Federación de Gremios de Editores de España (2021), *Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España*, https://www.federacioneditores.org/lectura-y-compra-de-libros-2021.pdf. Ultimo accesso 20 aprile 2022.

Ferrieri, L. (2013), *La lettura spiegata a chi non legge*. Milano: Bibliografica.

Foucault, M. (1972), *L'ordine del discorso*. Torino: Einaudi.

Gammaitoni, M. (2005), *L'agire sociale del poeta*. Milano: FrancoAngeli.

Garrett, S. (2006), *The look of reading*. Chicago: University of Chicago Press.

Gavazzi, L. (2019), *I gruppi di lettura*. Milano: Bibliografica.

Guillamin, C. (1992), *Sexe, race et pratique du pouvoir*. Paris: Côté-Femmes.

Istat (2022), Produzione e lettura di libri in Italia. https://www.istat.it/it/archivio/266127. Ultimo accesso 20 aprile 2022.
Lahire, B. (2001), Héritages sexués. Incorporation des habitudes et des croyances. In T. Blöss (dir.), *La dialectique des rapports homme-femmes*. Paris: Presses Universitaires de France.
Le Bart, C. (2009), *L'individualisation*, Paris: Presses de Sciences Po, 2009.
Lyons, M. (1995), I nuovi lettori del XIX secolo. Donne, fanciulli, operai. In G. Cavallo, R. Chartier (a cura di), *Storia della lettura nel mondo occidentale* (pp. 372-410). Roma-Bari: Laterza.
Long, E. (2003), *Books Clubs: Women and the Uses of Reading in Everyday Life*. Chicago: The University of Chicago Press.
Lorber, J. (2022), *Oltre il gender. I nuovi paradossi dell'identità*. Bologna: il Mulino.
Mauger, G. (2006), Lire au féminin, lire au masculin. *Lecture Jeunesse*. http://www.lecturejeunesse.org/articles/lire-au-feminin-lire-au-masculin-par-gerard-mauger/. Ultimo accesso 20 aprile 2022.
Mauger, G., Poliak, C. (1998), Les usages sociaux de la lecture. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, *123*(1), 3-24.
Mauger, G., Poliak, C.F. (2000), Lectures : masculin/féminin. *Regards sociologiques*, *19*, 115-140.
Mellon, C. (1986), Library Anxiety: A Grounded Theory and its Development. In *College & Research Libraries*, *47*(2), 160-165.
Nancy, J.-L. (2006), *Del libro e della libreria*. Milano: Raffaello Cortina.
Octobre, S. (2004), *Les loisirs culturels de 6-14 ans*. Paris: La documentation française.
Pastori, V., Parziale, F. (2018), L'istruzione come risorsa di inclusione sociale delle donne. *Sociologia e ricerca sociale*, *115*(1), 45-67.
Perec, G. (1989), Leggere: schizzo socio-psicologico. In Id. *Pensare/Classificare* (pp. 97-113). Milano: Rizzoli.
Plebani, T. (2001), *Il genere dei libri: storie e rappresentazioni della lettura al femminile e al maschile tra Medioevo ed età moderna*. Milano: FrancoAngeli.
Poissenot, C. (2019), *Sociologie de la lecture*. Malakoff: Armand Colin.
Pontiggia, E. (2017), *Maria Lai. Arte e relazione*. Nuoro: Ilisso.
Radway, J. (2012), *La vie en rose. Letteratura rosa e bisogni femminili*. Roma: Dino Audino.
Rak, M. (1999), *Rosa. La letteratura del divertimento amoroso*. Roma: Donzelli.
Roncaglia, G. (2018), *L'età della frammentazione*. Roma-Bari.
Roselli, M. (2011), La bibliothèque, un monde de femmes. Déterminations et consequences sur la segmentation des public jeunes dans les bibliothèques. *Réseaux*, *4-5*(168-169), 133-164.
Roselli, M. (2016), La construction sociale de la figure de lectrice et de sa contre-figure masculine. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, *4*.

Roselli, M. (2018), Se retirer pour lire: variations sur l'expérience sociale de la solitude. S*ociologie et sociétés*, *50*(1), 67-90.
Roselli, M. (2021), Ethnographic Inquiry at the Library: Analyzing Relations to Understand the Barriers to Public Reading. In *American Journal of Information Science and Technology*, *5*(1), 1-11.
Sayad, A. (1995), La lecture en situation d'urgence. In B. Seibel (dir.), *Lire, faire lire* (pp. 65-99). Paris: Le Monde-Editions.
Sartori, F. (2009), *Differenze e disuguaglianze di genere*. Bologna: il Mulino.
Sassatelli, R. (2006), Genere e Consumi. In S. Cavazza, E. Scarpellini (a cura di), *Il secolo dei consumi. Dinamiche sociali nell'Europa del Novecento* (pp. 141-173). Roma: Carocci.
Tannen, D, (1991). *You just don't understand. Women and men in conversation*. New York: Ballantine Book.
Vivarelli, M. (2018), *La lettura. Storie, teorie, luoghi*, Milano: Bibliografica.

6.
La dinamicità della narrazione intergenerazionale tra ricerca storica e nuove sfide educative

Eugenio Fortunato

1. Approcciarsi all'altro con la narrazione

L'interessamento alla narrazione intergenerazionale intesa come "gesto" relazionale tra i due estremi dell'esistenza e come spazio epifanico del Sé e, nel contempo, l'attenzione al concetto di "memoria", rivela una dimensione dinamica dei fenomeni in esame ossia il protagonismo dell'anziano e del bambino calato in un contesto in perenne evoluzione. Un'attenta lettura della società in cui siamo inseriti, permette d'individuare la frattura generazionale accentuatasi notevolmente con la pandemia da Covid-19. In seguito a questa premessa, possiamo adottare una visione integrale delle problematiche pedagogiche intergenerazionali in funzione dei valori della persona, sia essa *senior* o *junior*, e del suo essere al mondo in quanto cittadino.

L'impianto teorico assegnato al presente contributo appare così strutturato: nella prima parte il pensiero narrativo sarà assunta in una condizione di dialogo con i nuclei tematici dell'identità e della memoria, osservati in un'ottica condivisa con le Scienze dell'uomo. La lente d'ingrandimento posta sulla dimensione assiologica della fabulazione intergenerazionale consentirà di intendere l'identità, la memoria e la narrazione come tre concetti dinamici, in evoluzione con la persona. Il tentativo di circoscrivere la memoria all'interno della relazione etico-pedagogica tra anziani e bambini si innesta allo spazio-tempo "generativo" avvalendosi dei contributi provenienti dalla pedagogia che pone l'uomo come soggetto educabile.

Nella seconda parte il pensiero narrativo viene connesso alla concezione dinamica e sociale della memoria e alla pratica autobiografica, quest'ultima considerata come fenomenologia del Sé, cura ed esercizio filosofico. In altre parole, raccontare e scrivere di sé sono pensati come gesti utili a recuperare la dimensione intergenerazionale del pensiero narrativo nell'epoca Covid.

Infine i metodi di cui si avvale la ricerca a sostegno della narrazione intergenerazionale sono quello storico-comparativo (in essi c'è l'aspetto quantitativo e qualitativo della ricerca) e autobiografico per raccogliere e analizzare le narrazioni, per formulare ipotesi e valutazioni.

1.1. *Infanzia e anzianità nel tempo "sospeso"*

> «L'ambiente culturale è nello stesso tempo il nostro padrone e il nostro servo, il nostro creatore e la nostra creazione. Ci fornisce

> in continuazione meccanismi che a mo' di protesi ci fanno trascendere i nostri limiti biologici e i canoni tradizionali della nostra cultura. Ci impone degli obblighi, ma ci offre anche delle opportunità. Una cultura, se da una parte può considerarsi un tesoro accumulabile di modi canonici di pensare, agire, sperare, sentire, dall'altro fornisce anche i mezzi, e qui sta l'ironia, per generare il dissenso, la differenza, l'innovazione. Nessuna cultura manca di mezzi per favorire l'immaginazione dell'uomo – mezzi che sono le sue arti e i suoi miti, le sue cerimonie che incoraggiano la fantasia» (Bruner, 2005: XI).

La qualità culturale a cui fa riferimento Bruner si colloca in un contesto socio-educativo notevolmente modificato per la carenza di tempi all'interno del nucleo familiare allargato e di spazi di incontro tra "coorti" generazionali notevolmente modificati negli ultimi anni. Con lo scorrere del tempo anche la dimensione intergenerazionale ha subito notevoli modifiche: in passato c'era la famiglia che si occupava dell'educazione e al suo interno il contatto tra generazioni assicurava uno scambio valoriale capace di creare interdipendenza tra nonni e nipoti. All'interno di questo sistema educativo informale la cultura veniva narrata e tramandata da persone che avevano un ruolo educativo riconosciuto anche all'interno della comunità di appartenenza: gli anziani.

Oggi, invece, si parla di necessità di intervenire all'interno della frattura generazionale. Per parlare di modificazione repentina dei modelli educativi ci si avvale dell'accezione positiva del termine "crisi" (dal verbo greco *krino*, passaggio, discernere) poiché aiuta a cogliere il concetto di "trasformazione" come occasione di riflessione, di valutazione, e quindi di scelta dei valori che accomunano anziani e bambini calati nel tempo sfidante in cui sono inseriti. La pandemia da Covid-19 ha spezzato molti legami affettivi inaugurando anche una visione del tempo che possiamo considerare "sospeso" in quanto ha interrotto i ritmi frenetici e le routine a cui eravamo abituati prima della pandemia. In questo tempo "sospeso" è stato ridisegnato anche il concetto di "cittadinanza": una categoria necessaria per rispondere alla precarietà inaugurata dalla nota emergenza sanitaria, foriera di termini quali accoglienza, comunità e inclusione.

Il tempo, appartenendo all'esistenza, scandisce le tappe evolutive dell'uomo per cui ben si presta come tema pedagogico legato al mutamento personale e sociale. Vista la *predisposizione ad apprendere* (Luppi, 2014: 11), insita nella condizione umana in continua tensione, il processo di trasformazione, che interpella i modelli educativi intergenerazionali, diventa un impegno etico-pedagogico capace di intervenire nell'ambito del tempo "sospeso".

Sulla base di tali presupposti, si giunge a una duplice lettura del tempo definita dai concetti di *kronos* e *kairòs.* Il primo è *quantitativo* in quanto indica il tempo che scorre "addosso" all'individuo nelle sue dimensioni di passato, presente e futuro, ma è anche *oggettivo* perché segna il ciclo di vita di ciascuno.

Il tempo declinato come *kairòs*, invece, ha una natura *qualitativa* perché al suo interno il soggetto ricorda il passato. Questo tempo è anche "cura", in quanto dedito alla formazione ed è "generativo" perché composto da gesti dialogici, di incontro, di scambio e di ascolto che strutturano il pensiero narrativo di anziani e bambini. La «generatività può essere intesa come creatività, generazione di prole o produttività» (Luppi, 2014: 40), ma è soprattutto relazione improntata alla capacità del prendersi cura che «costituisce l'essenza della prima e delle ultime fasi della vita» (Luppi, 2014: 40).

1.2. *Bildung e dimensione intergenerazione della narrazione*

Il principio narrativo, posto alla base del contatto intergenerazionale, è dinamico poiché ogni elaborazione avviene personalmente in base al proprio bagaglio culturale di appartenenza. Per cui non esiste altro se non il contenuto trasmesso: c'è chi fabula e chi rielabora in base all'esperienza, alla fantasia, alle proprie cognizioni e alla propria identità. La *fabula*, «ossia la materia prima del racconto» (Bruner, 2005: 25) è ciò che guida la persona a ricercare la «rappresentazione del significato all'interno della struttura verbale e affettiva della narrazione» (Bruner, 2005: 31-32).

La fabula in prospettiva intergenerazionale esprime una condizione dinamica della narrazione poiché parte dalla memoria dell'anziano che inserisce elementi storici e autobiografici del tempo di appartenenza. Quando avviene il trasferimento nell'ascoltatore, in questo caso il bambino, non coglie tutto oppure rielabora in base alla sua memoria e alla propria visione del mondo. La lettura prismatica della narrazione evidenzia il principio dialogico e relazionale intergenerazionale dove l'anziano si conferma come soggetto assiologicamente rilevante per il bambino in una società in cui prevale l'affabulazione fredda scaturita da strumenti tecnologici.

La dimensione narrativa che avvicina i due poli dell'esistenza si focalizza sul prefisso *inter* a ricordare che «l'orizzonte è quello del dialogo e non solo della compresenza di più età in uno stesso contesto; si fa riferimento, quindi, alla necessità, volontà e intenzionalità di facilitare e sviluppare interazioni» (Baschiera et al., 2014: 21).

Ciò inaugura il passaggio da *crisis* in *kairos*, due termini che rimandano alla consapevolezza secondo cui la crescita umana è fondata sulla narrazione di storie, un compito, questo, che per tanto tempo è stato assegnato alle persone anziane in quanto considerate educatori all'interno della società e della famiglia. Con questi significati, narrare equivale a supportare la costruzione identitaria degli interlocutori (quindi è atto poietico e autopoietico) ed è allo stesso tempo un'azione che scaturisce dal bisogno di raccontare. A tal proposito risulta esplicativo il concetto di *bildung*, costruzione del sé e capacità di organizzazione autopoieutica, perché l'identità è un processo di ricerca, la più importante.

Pertanto la narrazione e l'azione del raccontare hanno una valenza formativa essenziale per la costruzione identitaria dato che attraverso il significato delle

storie il bambino impara a crescere. Nell'incontro intergenerazionale la costruzione identitaria si adorna dell'esperienza accumulata dai *senior*. L'anziano fornendo una risposta a ciò che il bambino ricerca contribuisce alla formazione di un'identità più strutturata.

Per Bruno Bettelheim, psicoanalista attento all'importanza delle fiabe per la crescita dei bambini, la narrazione agisce anche sul fronte delle emozioni e delle sensazioni che diventano un vero e proprio atto empatico in cui «mentre ascolta la fiaba, il bambino riceve delle idee sul modo di mettere ordine in quel caos che è la sua vita interiore» (Bettelheim, 2005: 75).

1.3. *La narrazione come "gesto"*

Il pensiero narrativo, insito nell'epistemologia delle Scienze dell'uomo, si configura come "gesto" e quindi come strumento relazionale capace di ridefinire l'identità con azioni educative improntate alla cura. Il gesto è azione nell'accezione più ampia, frutto del linguaggio che evolve in quanto capace di strutturare l'identità che si forgia nella relazione io-tu e nello scambio culturale.

Adottare questa prospettiva è funzionale per approfondire la narrazione come gesto relazionale generativo. Per Milena Bernardi recuperare il *valore simbolico* del termine "anziano", che considera come età di incontro con l'infanzia, equivale a prendere atto di un «incontro che mette in relazione esattamente le due estreme linee ai confini del tempo di mezzo costituito per tre quarti della vita adulta» (Bernardi, 2012: 786). L'incontro intergenerazionale avvicina due fasce di età portatrici di due tempi estremi: la nascita e la morte. Il primo rimanda alla cura e all'idea di identità che coevolve con l'educazione e la formazione permanente, mentre la morte viene definito un tema-tabù, spesso rimosso dagli adulti e dalla società. Quando i due estremi sono soggetti alla logica dello "scarto temporale" si registra l'instabilità umana accentuata maggiormente dalla pandemia da Covid-19 ma che caratterizzava già da tempo il contesto post-moderno.

Il tempo di oggi è fatto di assenze di ruoli socialmente riconosciuti dove l'incontro tra coorti generazionali può ancora inaugurare l'esserci nel tempo come antidoto all'indifferenza e alla diversità che caratterizza una vera e propria sfida per l'educazione. Quello che accomuna anziani e bambini è il senso dell'incontro vissuto come attesa e scoperta del sé e dell'alterità in cui fare educazione intergenerazionale significa assolvere un impegno etico-pedagogico teso alla valorizzazione del «tempo convenzionale» capace di accorciare la distanza temporale tra anziani e bambini, o meglio tra chi racconta e chi ascolta. La dimensione temporale diventa il grimaldello del racconto tra anziano e bambino e ospitare il tempo "sospeso" inaugurato dal Covid-19 può aiutare ad assegnare un senso alla propria esistenza e ordinare gli eventi e le esperienze che l'hanno segnata.

1.4. *Il domandarsi come maieutica identitaria*

Il filo conduttore è la memoria a cui inerisce il concetto di identità, o meglio ciò che siamo nel periodo storico di appartenenza. L'identità, in quanto frutto dell'introspezione concerne il guardarsi dentro da cui scaturisce la domanda "chi sono". La pedagogia della memoria, che legittima il "conosci te stesso", ci viene in soccorso in questa fondamentale operazione di scandaglio dell'interiorità. Quando scopro chi sono, emerge un dialogo che porta a narrare di sé, in cui il domandarsi diventa esercizio filosofico capace di scavare all'interno della "memoria familiare" (Halbwachs, 1996) e nella relazione con le persone significative che possono incidere nella strutturazione identitaria.

Identità e memoria sono necessarie l'una all'altra poiché l'identità si nutre di memoria, ma anche la relazione con l'ambiente in cui avviene il contatto intergenerazionale facilita il trasferimento di memorie da una generazione all'altra.

«È soprattutto attraverso le nostre narrazioni che costruiamo una versione di noi stessi nel mondo, ed è attraverso la sua narrativa che una cultura fornisce ai suoi membri modelli di identità e di capacità d'azione» (Bruner, 2005: 12). Bruner concepisce l'identità come la consapevole integrità della ricerca introspettiva che spinge l'individuo a guardarsi dentro e che sconfina nell'antica domanda "*chi sono*?" Ne *La fabbrica delle storie* Bruner dedica un capitolo alla *creazione narrativa del Sé*, intesa come rimando all'autobiografia e al "conosci te stesso" che perdura in maniera permanente. A tal proposito, senza dimenticare la rilevanza degli imput esterni, Bruner asserisce:

> «La creazione del Sé è un'arte narrativa -e – il suo lato interiore, [….] è costituito dalla memoria, dai sentimenti, dalle idee, dalle credenze, dalla soggettività» (Bruner, 2017[3]: 73). Queste considerazioni rendono indiscutibile la correlazione tra la costruzione identitaria e la narrazione al punto da poter riflettere sul concetto di "identità narrativa" teorizzato dal filosofo Ricoeur che l'ha intesa come qualcosa in perenne costruzione, ossia «il tipo d'identità cui un essere umano ha accesso grazie alla mediazione della funzione narrativa» (Ricoeur, 1988[b]: 295).

La speculazione filosofica di Ricoeur sull'identità e la narrazione del sé pare convenire con le tesi di Bruner quando afferma:

> «creiamo e ricreiamo l'identità mediante la narrativa, che il Sé è un prodotto del nostro raccontare e non una qualche essenza da scoprire scavando nei recessi della soggettività. È ora dimostrato che senza la capacità di raccontare storie su noi stessi non esisterebbe una cosa come l'identità […]. La costruzione dell'identità, sembra, non può proseguire senza la capacità di narrare» (Bruner, 2017[3]: 98).

La costruzione identitaria è fondamentalmente un atto poietico e autopoietico che si esplica nel bisogno di raccontare per costruire la propria memoria autobiografica, anch'essa utile alla fenomenologia del sé e alla ricerca del senso (Cambi, 2002). In altre parole, il Sé interpella la pedagogia sollecitando la questione della *bildung* in quanto concetto teleologico connesso alla capacità di ordinare l'esperienza col merito del pensiero narrativo.

2. La memoria come ritorno in se stessi

La memoria testimonia le molteplici appartenenze sociali del soggetto, infatti sostiene Maurice Halbwachs che «ciascuno di noi porta con sé dei sentimenti e delle idee che hanno la propria origine all'interno di altri gruppi, reali o immaginari che siano; è con altre persone che interiormente ci intratteniamo» (Halbwachs, 2001: 94).

Fare memoria è connesso con le strutture sociali che perpetuano i racconti resi comunicabili e condivisi attraverso il linguaggio, ma è soprattutto un'azione narrativa che crea relazione e comunicazione tra il soggetto ricordante e il gruppo di appartenenza creando un legame affettivo e protettivo. In ciò Halwachs parla di *apprendistato biografico*: è permanente e fondato sulla costruzione sociale dell'autobiografia che permette al protagonista di affrontare problemi rilevanti per le tappe di crescita. Il ricordo si sviscera su uno sfondo temporale capace di integrare la dimensione autobiografica a quella familiare; quest'ultima è il primo contesto che per molto tempo ha assicurato il contatto intergenerazionale e la trasmissione di memorie e valori condivisi.

2.1. *La dimensione dinamica della memoria*

La narrazione intergenerazionale trova un aggancio al tema della memoria e alla costruzione identitaria dei soggetti coinvolti già a partire dalla fine dell'Ottocento. A tal proposito Caterina Di Pasquale sostiene una tesi rilevante quando asserisce:

> «impossibile sarebbe attribuire un senso alla propria identità senza il ricordo degli antenati; impossibile sarebbe progettare e comprendere il proprio futuro se si rimane invischiati nell'eterno ritorno dei propri morti (Di Pasquale, 2018: 185). Questo nesso trova linfa con l'introduzione della fotografia che permetterà il passaggio dal ritratto alla foto degli avi considerato come «pratiche culturali di costruzione del ricordo» (Di Pasquale, 2018: 23).

Nel XIX secolo le storie familiari e personali raccontate con gli album fotografici accentuarono la convinzione secondo cui nelle biografie degli avi erano presenti le tracce ancestrali del futuro delle generazioni seguenti. Nei ri-

tratti, utilizzati in passato per tramandare la memoria familiare, si materializza la continuità simbolica e affettiva del gruppo solo se c'è volontà di trasmetterla all'interno del dialogo intergenerazionale. Maurice Halwachs è contrario a questa tesi perché a suo parere le foto e le storie di vita rafforzano la memoria di gruppo e quella familiare. Con l'inizio del XX secolo la dimensione sociale e culturale della memoria viene messa in dialogo con il linguaggio che predispone il soggetto all'astrazione, all'interiorizzazione e alla rielaborazione dell'esperienza attraverso il pensiero narrativo. In questo filone di ricerca Vygotskij e Halbwachs sono pionieri nell'aver accentuato la relazione del soggetto con la società all'interno della scienza della memoria, per tempo ferma sulla dimensione organica del ricordo individuale.

In *Pensiero e linguaggio* Vygotskij riconosce il ruolo del ricordo e della memoria per l'evoluzione del pensiero astratto e del linguaggio interiore del bambino. Ricordare, per Vygotskij, è un meccanismo naturale (azione-risposta) ma è soprattutto un "processo sociale" e "culturale" (Vygotskij, 1976: 182-188) che avviene dall'esterno mettendo in gioco la storia personale che coevolve con le connotazioni identitarie (Vygotskij, 1976: 309-310).

2.2. *Dove tempo e memoria si fondono*

Ricordare è ricostruire socialmente un fatto attraverso le categorie spazio-tempo. I ricordi possono essere considerati come modelli e insegnamenti riferiti a luoghi e figure assiologicamente rilevanti all'interno della famiglia. In passato questi modelli erano "simbolo", ossia fatti di lunga data, che venivano trasmessi dai nonni o dagli anziani in eventi o circostanze che vedevano riunite le diverse coorti generazionali. Questa trasmissione era dovuta fondamentalmente al bisogno di generare le memorie familiari e collettive che provenivano dal passato. A tal proposito Halbwachs asserisce:

> «É in modo frammentario e quasi attraverso gli intervalli della famiglia attuale che essi comunicano ai nipoti i loro ricordi, e che fanno giungere loro l'eco di tradizioni quasi scomparse. Non possono far rivivere per loro un insieme d'idee ed una sintesi di fatti che non troverebbero più posto, in quanto insieme e sintesi, nel quadro in cui si muove attualmente il pensiero dei loro discendenti» (Halbwachs, 1996: 65-66).

In passato le coorti generazionali si ritrovavano spesso a convivere sotto lo stesso tetto: tra XIX e inizi XX secolo i nonni gestivano l'economia ottenuta con gli stenti della famiglia e all'interno dei ceti sociali umili erano coloro che custodivano anche la memoria familiare e collettiva. Le nonne, invece, sono figure di riferimento per l'unione familiare che alla morte dei propri mariti diventavano capofamiglia.

A differenza del passato, la famiglia nel nostro tempo appare discontinua e

spesso poco attenta alla ricchezza del contatto intergenenerazionale. Conseguenza di ciò è il vuoto morale espresso spesso dalle giovani generazioni che può essere colmato dal ruolo "complementare" dei nonni all'interno della famiglia disgregata (De Marchi et al., 2015: 30).

Il tema della figura complementare dei nonni nella famiglia pone la domanda sul significato che acquisisce la narrazione nel bambino (colui che ascolta la storia). La memoria viene collegata alla sfera del significato perché unisce il passato (ciò che non c'è) al presente (ciò che c'è). Su queste convinzioni tempo e memoria si fondono quando avviene il contatto tra anziani e bambini in cui attraverso l'avo, la memoria viene portata nel presente storico per essere rinnovellata dalla fantasia dei bambini che ascoltano. Infatti siamo soliti relegare il racconto alla letteratura orale ma la sua origine risiede nell'uomo stesso impegnato a ricercare un senso all'esistenza per giungere all'organizzazione dell'esperienza dove acquista rilevanza il ruolo del narratore, spesso anziano, che trascina nelle storie e spesso ne modifica alcuni aspetti.

2.3. *La narrazione autobiografica*

Se in passato la narrazione intergenerazionale avveniva all'interno della casa o negli spazi di vita quotidiana, con la pandemia da Covid-19 il contatto tra anziani e bambini si è dovuto spostare all'interno di uno spazio-tempo (spesso digitale) connesso alla sicurezza delle due fasce di età. Nel tempo "sospeso" si è assistito a una cospicua affermazione di autobiografie e di "memorie" di famiglia o collettive da parte di anziani. Molti di essi si sono trovati in condizioni di estrema solitudine e in questo periodo hanno deciso di scavare all'interno della propria storia di vita per lasciare una traccia di sé. Prima di addentrarci al tema della narrazione autobiografica è opportuno prendere in considerazione la polisemia del termine "solitudine".

> «La solitudine può essere una condizione ricca, piena e consistente (*solitude*) o "vuota" e struggente (*loneliness*) […]. La capacità individuale di godere della *solitude*, importante di per sé, potrebbe addirittura rivelarsi una risorsa, in questo eccezionale momento storico, segnato dalla diffusione del SARS-CoV-2. Stiamo vivendo un tempo con caratteristiche uniche, che ha costretto gli uomini a cambiare comportamenti e abitudini sociali, con ricadute intrapsichiche e interpersonali significative» (Costantini, 2019: 421; 435).

Praticare l'autobiografia nel periodo Covid ha significato mettere il *conosci te stesso* alla prova dei *social media* per recuperare il valore della solitudine intesa come «capacità dialogante con noi stessi che non esclude affatto l'altrui persona» (Giosi, 2019: 200). A riguardo, l'*Archivio Diaristico di Pieve Santo Stefano* in risposta al tempo "sospeso" dovuto dal *lockdown*, ha inaugurato la rubrica *Italiani in quarantena. Diari dall'isolamento* per dare voce alle memorie della

gente comune. La rubrica ha valorizzato la capacità di riflettere in solitudine per conversare con se stessi e condividere con gli altri l'esperienza del cambiamento inaugurato dall'emergenza sanitaria.

La *solitude*, che si coglie in diversi scritti, consente di includere la memoria autobiografica in quella collettiva in quanto azione in cui il ricordo si fa pensiero e *habitus* o, semplicemente, uno strumento cognitivo per interpretare la realtà. Le riflessioni di Halbwachs possono aiutare a comprendere l'attitudine autobiografica emersa durante la pandemia da Covid-19 quando parla di memoria *potenziale*. Questa memoria rimane latente e resta in attesa di essere valorizzata nel presente sociale ed ha il compito di evocare il sentimento di familiarità verso il passato non ancora condiviso come è accaduto durante il *lockdown*.

L'approccio autobiografico, quindi, diventa rilevante per giungere all'epifania del sé e ricostruire il tempo ritrovato come confermato da Franco Cambi e Duccio Demetrio.

Franco Cambi invita ciascuno a farsi guida di se stesso per solcare percorsi variegati che conducono alla coltivazione della propria interiorità. L'autobiografia diventa cura di sé, un paradigma formativo che vede la narrazione come «via principe per restituire identità al soggetto» (Cambi, 2002: 85) del XXI secolo. Demetrio, da parte sua, intende la narrazione autobiografica come esercizio filosofico perché riesce a portare in emersione le domande esistenziali capaci di rendere l'uomo ricercatore di sé, mutando l'euristica in attività di cura del sé.

La scrittura che si racconta è autobiografia utile a recuperare il principio identitario del narratore-soggetto che recupera storie dallo scrigno della memoria. «È vero -precisa Duccio Demetrio – che scruto nel mio passato per trovare chi sono, da dove vengo, chi mi ha aiutato a essere ciò che poi sono divenuto; però è pure vero che, già con quest'opera di scavo mi apro al mondo, ad altre possibilità» (Demetrio, 1996: 20).

Dalle due posizioni si desume che il pensiero autobiografico diventa un lavoro di scavo nella memoria basato sul *patto autobiografico* e intergenerazionale all'interno del quale l'autobiografia diventa metodo per ricercare ed espletare il proprio Sé in risposta al bisogno di riappropriarsi del proprio passato a livello culturale ed emozionale.

3. Conclusioni

L'incontro e il dialogo nel tempo "sospeso" tracciano le basi e i presupposti per addentrarci in un ramo della pedagogia intergenerazionale attento al pensiero narrativo e alla cura della persona educabile. Nella consapevolezza che tale incontro è messo alla prova dalla nota frattura generazionale e dall'emergenza sanitaria da Covid-19, è stato possibile rendere l'oggetto della ricerca osservabile e indagabile attraverso il contributo di teorici accreditati senza

tralasciare gli aspetti più recenti. Il tutto è analizzato in funzione di un'auspicabile integrazione tra approcci pedagogici che fanno riferimento alla persona educabile in ogni contesto socio-educativo.

Anche la pratica autobiografica rimane ancora in larga parte inesplorata, soprattutto nel rapporto tra vita anziana in condizioni di solitudine e distanziamento sociale durante l'emergenza sanitaria da Covid-19. In sintesi, le tematiche analizzate devono essere considerate come sfida per l'autoeducazione degli anziani interpellati, anch'essi, a compiere una sintesi con la cultura che hanno potuto costruire durante l'intero arco della propria esistenza e i nuovi scenari inaugurati dalla pandemia che interessano anche le giovani generazioni.

Riferimenti bibliografici

Baschiera, B., Deluigi, R., Luppi, E. (2014). *Educazione intergenerazionale prospettive, progetti e metodologie didattico-formative per promuovere la solidarietà fra le generazioni*. Milano: Angeli.

Bernardi M. (2012). Mentori d'esperienza e nuovi arrivati: mutazioni nella complessità dei gesti narrati tra generazioni. *Ricerche di Pedagogia e Didattica, 9*(3), 785-795.

Bettelheim, B. (2005). *Il mondo incantato uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*. Milano: Feltrinelli.

Bruner, J.S. (2017[3]). *La fabbrica delle storie diritto, letteratura, vita*. Bari: Laterza.

Bruner, J.S. (2005). *La mente a più dimensioni*. Bari: Laterza.

Cambi, F. (2002). *L'autobiografia come metodo formativo*. Bari Roma: Laterza.

Costantini, B. (2019) La solitudine ai tempi del COVID-19. Riscoprire le relazioni interpersonali e la *solitude* nella società iperconnessa. *Alpha Omega*, *22*(3), 421-438.

De Marchi E., Alemani C. (2015). *Per una storia delle nonne e dei nonni. Dall'Ottocento ai nostri giorni*. Roma: Viella.

Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Cortina.

Di Pasquale, C. (2018). *Antropologia della memoria. Il ricordo come fatto culturale*. Bologna: Il Mulino.

Giosi, M. (2019). *L' esperienza educativa ei suoi linguaggi dialogo, narrazione, humanitas*. Roma: Anicia.

Halbwachs, M. (2001). *La memoria collettiva*. Milano: Unicopli.

Halbwachs, M. (1996). *Memorie di famiglia*, Roma: Armando Editore.

Luppi, E. (2014). *Pedagogia e terza età*, Roma: Carocci.

Ricoeur, P. (1988[b]). *L'identité narrative, "Esprit"*, 7-8.

Vygotskij, L. (1976). *Pensiero e linguaggio*,Firenze: Giunti-Barbèra.

Profilo bio-bibliografico

Eugenio Fortunato è attualmente Dottorando presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre. I suoi interessi di ricerca sono focalizzati sulla narrazione intergenerazionale all'interno della storia della Pedagogia, dell'Educazione e della Letteratura per l'infanzia.

7.
Il ruolo educativo dell'ambiente nei primi sei anni di vita secondo la pedagogia di Maria Montessori: un intervento di ricerca-azione

Giorgia Macchiusi[1]

1. Introduzione

Nei primi sei anni di vita avviene un particolare sviluppo sul piano fisico, linguistico, sociale e cognitivo, in grado di influenzare la successiva acquisizione di competenze elevate e di gettare le fondamenta per la conduzione di stili di vita permanenti.

Alcune esperienze negative che accadono nel corso dell'infanzia possono influire sullo sviluppo cerebrale di un individuo fino all'età adulta.

I bambini[2] hanno potenzialità e difficoltà che li rendono unici, queste caratteristiche sono inoltre condizionate dalle situazioni ambientali e familiari che gli stessi abitano. Tuttavia, gli adulti che si occupano dell'educazione di questa fascia di età, possono tener conto di alcune caratteristiche tipiche del periodo dell'infanzia, per offrire degli ambienti educativi che considerino le diverse fasi dello sviluppo umano (European Commission, 2014; European Commission, 2018; Commissione nazionale per il Sistema integrato di educazione e di istruzione, 2021).

L'importanza del periodo dell'infanzia è stata richiamata da molti pedagogisti, fu però il Novecento ad essere definito dalla scrittrice svedese Ellen Key come «Il secolo dei fanciulli», in cui i bambini furono maggiormente osservati e curati, tanto da ridurne la mortalità infantile. In quel periodo si moltiplicarono le iniziative a favore dei bambini in termini di protezione su diversi piani, compreso quello educativo volto a rispettare le necessità e i diritti degli stessi che avrebbero dovuto sperimentare completamente il periodo dell'infanzia con i suoi ritmi, bisogni ed interessi specifici. Nei primi anni del Novecento, la pubblicazione del libro di Key, e i lavori condotti da Maria Montessori e da John Dewey, divennero fondamentali per la nuova visione pedagogica che andava a diffondersi (Chiosso, 2012).

---

[1] Il titolo del lavoro di ricerca che il contributo presenta è «L'attualità della pedagogia montessoriana. Un intervento di ricerca-azione volto a favorire e a sostenere l'inclusione delle bambine e dei bambini nei servizi educativi 0-6 anni». Il lavoro è stato inserito nel progetto «Scuola Mondo tra Ambiente Responsabilità e Territorio. L'alleanza che si-cura della persona» (S.M.A.R.T), che ha ottenuto dei finanziamenti dal Ministero dell'Università e della Ricerca (MUR), tramite il Fondo integrativo speciale per la ricerca (F.I.S.R.).

[2] Per non appesantire il testo si utilizzano i termini «bambino/i» per indicare sia le bambine sia i bambini.

Il lavoro di ricerca che verrà presentato è fondato sui principi della pedagogia scoperta da Maria Montessori nel Novecento, i quali appaiono rilevanti anche nella realtà odierna.

La pedagogia Montessori, in particolare, pone l'attenzione sulla relazione tra il bambino, l'ambiente e l'adulto (Opera Nazionale Montessori, 2016/2017), la quale relazione, come riportato nei documenti sull'infanzia sopramenzionati, influisce sulla crescita degli individui.

Per quel che concerne il «primo piano dello sviluppo umano» riconosciuto da Montessori, ossia il periodo di vita di età compreso tra 0 e 6 anni (Montessori, 1999a), la pedagogista ha rinvenuto la presenza di bisogni psico-fisici, e in particolare di sensibilità interiori definite «periodi sensitivi» (Montessori, 1999b: 52), ossia delle fasi transitorie attraversate dai bambini che li conducono ad acquisire una determinata abilità o carattere.

In questi anni, infatti, i bambini manifestano interessi e particolari sensibilità al movimento, al linguaggio umano, all'ordine e in generale all'ambiente in cui crescono con le persone che vi fanno parte. La dottoressa ha così predisposto degli ambienti educativi-scolastici con dei materiali scientifici che potessero rispondere a tali necessità psico-fisiche, senza sottovalutare il ruolo educativo dell'ambiente esterno, ed ha invitato tutti gli adulti che si occupano dei bambini come i genitori e gli insegnanti, a divenire consapevoli del ruolo ricoperto e a collaborare per l'educazione dei bambini (Montessori 1999b; 1999c; 2000).

Dopo oltre cento anni dall'apertura della prima «Casa dei Bambini», ossia della prima scuola dell'infanzia diretta da Maria Montessori, inaugurata il 6 gennaio del 1907 nel quartiere popolare San Lorenzo a Roma (Montessori, 1999c), la pedagogia promossa dalla dottoressa appare tuttora presente in Italia e nel mondo (Maurizio, 2020). È possibile rinvenire la presenza di servizi educativi e scolastici, corsi di formazione Montessori in Africa, in Asia, in America, in Europa e in Oceania, soprattutto grazie all'operato degli enti che maggiormente la rappresentano nel mondo quali: l'*Association Montessori Internationale* (AMI), l'*American Montessori Society* (AMS) e l'Opera Nazionale Montessori (ONM).

Inoltre negli ultimi anni l'area della letteratura scientifica è stata ampliata da studi a favore della pedagogia Montessori, come quelli che evidenziano gli esiti positivi dei bambini che frequentano questi servizi, in termini di acquisizione di 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 attività che richiedono impegno; migliori risultati in termini accademici (Lillard et al., 2017; Perrone, 2020).

Per favorire lo sviluppo dei bambini, neuroscienziati (Fogassi, 2019) e studiosi del settore psico-pedaogico (Tornar, 2014) convergono con la pedagogista Montessori sul fatto che al bambino debba essere offerto un luogo arricchito, ossia un'ambiente stimolante dal punto di vista cognitivo, motorio e sociale (Fogassi e Regni, 2019).

Nel 2014 è stato pubblicato il documento «*Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care*», contenente una relazione in cui per la prima volta esperti giunti da 25 paesi europei hanno sottoscritto le condizioni che contribuiscono all'educazione di qualità e alla cura della prima infanzia (Gazzetta ufficiale dell'Unione europea, 2019), riconoscendo l'importanza di questo periodo sul piano dell'apprendimento, dello sviluppo personale, dell'integrazione sociale e della successiva occupazione.

Secondo il documento sono servizi di qualità le strutture che: sostengono la crescita e l'apprendimento attivo dei bambini; riconoscono il valore della famiglia degli studenti che dovrebbe ricoprire un ruolo di partner di tali servizi; si mostrano come ambienti aperti ad accogliere tutti i bambini senza alcuna distinzione, rafforzando così «l'inclusione sociale»; ed hanno un personale qualificato che svolge la formazione continua (European Commission, 2014). A tal proposito, nel documento «Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei» è inoltre possibile leggere quanto segue: «I genitori e tutto il sistema di relazioni che ruota intorno al bambino si devono impegnare ad attuare i diritti fondamentali legati a una crescita sana e all'ampliamento delle potenzialità individuali di ciascuno, dando luogo a un vero e proprio ecosistema formativo» (Commissione nazionale per il Sistema integrato di educazione e di istruzione, 2021: 15). A riguardo Montessori affermava in altri termini che «la questione della libertà del bambino e la cooperazione tra la scuola e la famiglia non sono aspetti esclusivi della scienza e della pedagogia, ma rappresentano la questione sociale del bambino» (Montessori, 2002: 101). Nel documento «Linee pedagogiche», come precedentemente affermato da alcuni pedagogisti del '900, tra cui Maria Montessori, non viene inoltre sottovalutato il ruolo educativo degli ambienti esterni agli edifici scolastici, i quali, insieme agli ambienti interni dovrebbero favorire una continuità formativa per far fronte a nuovi bisogni e/o situazioni che possano coinvolgere non soltanto i bambini, ma anche i genitori e la comunità (Commissione nazionale per il Sistema integrato di educazione e di istruzione, 2021).

Per sostenere la diffusione di servizi educativi di qualità e la funzione dell'ecosistema formativo, al fine di favorire l'inclusione sociale dei bambini e delle loro famiglie, si è deciso di avviare un progetto di ricerca-azione fondato sui principi sempre attuali della pedagogia Montessori, tramite percorsi formativi-informativi rivolti agli adulti che si occupano dei bambini di età compresa tra 0 e 6 anni.

2. Metodologia e strumenti della ricerca

Il saggio presenta gli esiti di un percorso di ricerca-azione che ha coinvolto educatori, insegnanti, genitori e nonni di bambini di età compresa tra 0 e 6 anni. Il tipo di committenza che ha interessato il lavoro di ricerca è chiamata «euristica-innovativa». Quest'ultima è definita a volte anche «sperimentale»,

in quanto può sorgere con un obiettivo conoscitivo dovuto ad un percorso di ricerca universitario (Aluffi Pentini, 2001: 25).

Alla luce del quadro teorico brevemente riportato nell'introduzione, sono emerse le seguenti cinque ipotesi, di cui la prima generale:

1. la consistenza in termini quantitativi e qualitativi della pedagogia di Maria Montessori nei contesti educativi 0-6 anni;
2. la formazione del personale educativo-docente è fondamentale per fornire un servizio educativo di qualità e di conseguenza inclusivo;
3. i genitori partecipano ai processi formativi che permettono il miglior sviluppo dell'infanzia;
4. i bambini di età compresa tra 0 e 6 anni richiedono un'attenzione specifica rispetto ai bisogni formativi;
5. l'importanza dell'ambiente di apprendimento in contesto naturale quale migliore opzione per lo sviluppo integrale dei bambini.

Gli strumenti utilizzati nella ricerca sono stati individuati per rilevare prevalentemente dati di carattere qualitativo.

La necessità di comprendere meglio e più da vicino le diverse realtà educative, ha infatti promosso i vari approcci di ricerca qualitativa (Ricchiardi 2005).

3. Il percorso di Ricerca-Azione

3.1. *Esplorazione del terreno di indagine*

Il lavoro di ricerca si è concentrato maggiormente sul territorio della regione Lazio, luogo in cui è stata fondata la prima Casa dei Bambini.

Secondo i dati raccolti nel 2020 consultando il sito internet dell'O.N.M., la regione Lazio non presenta servizi educativi e scolastici convenzionati con l'ente nelle provincie di Latina e Frosinone.

Eppure, dopo aver effettuato una ricerca di carattere storico-educativo, per quel che concerne la provincia di Latina sono state rinvenute fonti che documentano il contributo di Maria Montessori nella costituzione di scuole per i bambini che abitavano le paludi pontine nei primi anni del Novecento («Un documento del 1928», 2017).

Per quel che concerne la provincia di Latina e le attività dei servizi rivolti alla cittadinanza nel periodo di piena emergenza sanitaria da Covid-19, è stato individuato il lavoro molto attivo svolto dalla biblioteca comunale di Cisterna di Latina (LT) «A. Marsella» (Anon, 2020). Al fine di far leva sulle risorse di cui tale territorio dispone, è stata avviata una collaborazione con quest'ultima per realizzare il progetto pedagogico-educativo «Le scoperte scientifiche di Maria Montessori e la formazione alla genitorialità nell'educazione dei bambini da 0 a 6 anni».

Il progetto ha riguardato le iniziative formative incluse tra gli obiettivi della ricerca, le quali hanno previsto inizialmente la realizzazione di quattro incontri

nell'estate del 2021, rivolti agli adulti che si occupavano dei bambini di età compresa tra 0 e 6 anni nel territorio di Cisterna di Latina, tra cui genitori, nonni, educatori e insegnanti interessati a conoscere i principi della pedagogia Montessori, utili per sostenere le competenze genitoriali e a condividere le loro riflessioni in merito.

Al fine di rendere pubblica l'iniziativa formativa, il giorno 11 giugno 2021 il servizio bibliotecario ha inviato un'e-mail a tutti gli utenti, e successivamente ha promosso lo stesso tramite il canale social Facebook (Biblioteca comunale Cisterna di Latina 'Adriana Marsella', 2021). Ogni settimana, la scrivente ha inoltre redatto e diffuso delle locandine sugli incontri, in alcuni luoghi del territorio.

Riguardo alle adesioni per gli incontri del progetto, dal giorno 11 giugno al giorno 15 luglio 2021, sono pervenute un totale di 15 e-mail da persone interessate a partecipare, purtroppo però, nel corso degli incontri sono quasi sempre state presenti una media di 5 persone tra cui insegnanti, educatrici e madri, tutte donne, di età compresa tra i 30 e i 55 anni circa, oltre alla presenza costante di chi scrive e della docente tutor Sandra Chistolini, in diretta con il canale «zoom».

Ogni incontro del progetto tenuto dalla scrivente nella sala messa a disposizione dalla biblioteca, è stato incentrato sui principi cardine della pedagogia Montessori. In particolare: nel primo incontro è stata esaminata la figura del bambino di età compresa tra 0 e 6 anni; nel secondo incontro la figura dell'adulto educatore; nel terzo incontro l'importanza e l'influenza dell'ambiente *indoor* e *outdoor* per la crescita, citando i libri scritti da Maria Montessori. Nel quarto incontro, invece, è stato proiettato il docufilm «Il bambino è il maestro» di A. Mourot.

La strutturazione degli incontri ha previsto: la presentazione della scrivente, del progetto di ricerca, dell'argomento del pomeriggio con il supporto di alcune slides e la visione di video, o docufilm nel caso dell'ultimo incontro; e una seconda parte in cui si invitavano i presenti a rispondere a domande e stimoli di riflessione.

La metodologia della ricerca-azione presume il coinvolgimento diretto degli attori interessati (Benvenuto, 2015), questa è la ragione per cui durante gli incontri sono stati previsti dei momenti per confrontarsi con gli adulti presenti in merito alle tematiche affrontate.

«Il miglioramento della situazione nella quale gli attori si trovano, costituisce l'obiettivo che accomuna il bisogno di acquisire nuove conoscenze e il bisogno di una trasformazione dell'esistente» scrive la docente Aluffi Pentini (2001: 12). Si tratta dunque di valutare, con gli attori interessati, la possibilità di elaborare dei percorsi, a seconda delle rilevazioni effettuate sul territorio esaminato, che possano dar vita ad un'ipotesi o ad un cammino di trasformazioni (Aluffi Pentini, 2001).

A riguardo, per chi ha potuto, l'esser riuscito a partecipare agli incontri, e in generale tutte le e-mail ricevute, hanno evidenziato l'interesse ad approfon-

dire i cardini della pedagogia Montessori, sicuramente presente in un gruppo di persone che abita in un luogo in cui non vi sono tali servizi educativi-scolastici.

Considerato l'interesse emerso e gli accordi presi con l'O.N.M. a seguito di alcuni scambi sul medesimo progetto, sono state riferite alle partecipanti informazioni sui corsi di formazione che svolge l'ente in Italia; riguardo invece all'interesse emerso per le tematiche approfondite da Montessori e da altri pedagogisti nel tempo, come la pedagogista Giuseppina Pizzigoni sull'infanzia, il ruolo dell'adulto educatore e soprattutto dell'ambiente naturale per la formazione e la crescita dei bambini, è stato inoltre presentato il Corso di Perfezionamento dell'Università degli Studi Roma Tre, previsto per l'a.a. 2021/2022, «Muoversi con l'infanzia dal Fondo Pizzigoni allo spazio mondo tra creatività ed avventura» (Università degli Studi Roma Tre, 2021).

Il Corso è stato promosso tramite il progetto S.M.A.R.T. il quale ha proposto un «percorso di *educazione in natura* in continuità tra centri estivi-preparazione dei genitori-istruzione scolastica-formazione degli insegnanti» (FISR2020., s.d.). Il progetto pedagogico-educativo «Le scoperte scientifiche di Maria Montessori e la formazione alla genitorialità nell'educazione dei bambini da 0 a 6 anni» è stato infatti parte del progetto S.M.A.R.T., per cui gli aspetti centrali dello stesso sono stati rilevanti ad ogni incontro. Nel terzo incontro, in particolare, quello riguardante il tema dell'ambiente, sono state mostrate fotografie di scuole Montessori con le quali erano state avviate collaborazioni per il progetto S.M.A.R.T., tra queste: *Nature's Classroom Institute and Montessori School* degli Stati Uniti e *Westwood Montessori Pre-School and Nursery* del Regno Unito.

In questa fase del percorso di ricerca-azione sono stati adoperati prevalentemente 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 verbali; sono state utilizzate le discussioni di gruppo per favorire gli scambi tra gli adulti; e l'intervista, relativa alle domande poste al termine di ciascun incontro.

3.2 *Il progetto S.M.A.R.T. per sostenere il patto educativo scuola-famiglia-comunità*

Il progetto S.M.A.R.T. è sorto con la collaborazione tra: l'Università degli Studi Roma Tre, l'Università degli Studi di Palermo e il Consiglio per la ricerca in agricoltura e l'analisi dell'economia agraria (CREA), e ha ottenuto dei finanziamenti tramite il FISR promosso dal MUR.

Il progetto è sorto per far fronte alle conseguenze diffuse nella scuola e nella società con la pandemia da Covid-19. Il Corso di Perfezionamento sopramenzionato, in particolare, ha posto in evidenza l'educazione che può avvenire in natura per gli studenti delle scuole di diverso ordine e grado, formando e affian-

cando educatori, insegnanti, genitori e chiunque fosse stato interessato, ad approfondire tali tematiche, al fine di diffondere un modello educativo replicabile in Italia.

Gli obiettivi del progetto S.M.A.R.T. hanno riguardato quanto segue:

«a) l'innalzamento della domanda delle scuole e degli insegnanti sull'apprendimento all'aperto con esplorazione dell'ambiente naturale prossimo; b) il sostegno delle scuole e degli insegnanti nella ideazione di percorsi esperienziali di outdoor usando gli spazi locali ed aiutandoli ad inserirli nell'offerta formativa curricolare; c) la creazione di reti efficaci tra enti pubblici e privati per co-progettare percorsi di apprendimento di alta qualità fuori dalla classe in ambiente naturale» (FISR2020, s.d.).

Il Corso ha previsto l'utilizzo di metodologie di ricerca quali-quantitative, il «metodo sperimentale» promosso dalla pedagogista Pizzigoni, e le tecniche del «*Multiple Interactive Team Education*» e del «*Decoding the Disciplines*» (Quaderni Pedagogia // Fondo Pizzigoni, 2022). Sono state infatti effettuate lezioni teoriche, tenuti confronti, interazioni con esperti di tematiche riguardanti l'*Outdoor Education* (O.E.), e sono avvenute sperimentazioni di O.E. in diversi ambienti delle regioni Lazio e Sicilia.

Per quel che concerne il gruppo di esperti che hanno tenuto le sessioni formative nel Corso di Perfezionamento sulla pedagogia Montessori, vi sono stati: G.E. Bishop, direttore esecutivo di *Nature's Classroom Institute and Montessori School* e M. Wisbey, direttrice della *Westwood Montessori Pre-School and Nursery* (Chistolini, 2022).

3.3 *La ridefinizione del percorso di ricerca-azione*

In seguito agli incontri tenuti nella biblioteca di Cisterna di Latina e alle e-mail inviate sul Corso di Perfezionamento, nel mese di settembre 2021, una madre che aveva partecipato agli incontri del progetto pedagogico-educativo, ha messo in contatto chi scrive e che ha tenuto gli incontri con una sua conoscente, Chiara, laureata in Scienze dell'educazione, residente nello stesso paese, interessata alla pedagogia Montessori e all'O.E.

Dopo alcuni scambi, quest'ultima ha deciso di iscriversi al Corso di Perfezionamento proposto e di trovare nel frattempo occupazione presso un asilo nido Montessori o che fosse ispirato a tale pedagogia, che praticasse l'O.E.

Chiara nel mese di ottobre 2021 ha iniziato a lavorare presso un asilo nido della zona pontina di «ispirazione montessoriana» che effettua attività educative anche negli ambienti esterni.

In seguito alle prime lezioni del Corso di Perfezionamento, compresa la sessione formativa tenuta dal dottor Bishop, il giorno 27 ottobre presso l'azienda del CREA in Via Valle della Quistione 27, a Roma, si è tenuta la prima sperimentazione di O.E. che ha previsto il coinvolgimento dei bambini, dei genitori, e il personale educativo della struttura educativa presso cui lavorava l'educatrice Chiara.

Tenendo conto del lavoro svolto sul territorio di Cisterna di Latina, la scrivente tra il 4 e il 12 novembre 2021 ha inviato delle e-mail alle persone che avevano partecipato agli incontri del progetto per invitarle a partecipare alla sessione della settimana «Metodi ed esperienze» che comprendeva, tra i giorni 2 e 5 dicembre 2021: la partecipazione alle lezioni teoriche del Corso di Perfezionamento su «Etica e Filosofia» con i docenti Petagine e Cogliandro e su «Montessori outdoor education» con le docenti Wisbey e Mangione; la sperimentazione della proposta educativa di Wisbey presso l'azienda del CREA a Roma; e l'incontro online di *feedback* con le docenti Wisbey e Mangione.

Nonostante l'interesse mostrato per tali tematiche durante gli incontri svolti nella biblioteca comunale di Cisterna di Latina, non sono pervenute adesioni da coloro che avevano partecipato.

La ricerca-azione è stata così ridefinita, e tra il 16 ed il 20 novembre lo stesso invito è stato rivolto agli adulti che si occupavano dei bambini di età compresa tra 0 e 6 anni nei servizi educativi e scolastici di Cisterna di Latina (LT) e dintorni.

A tale invito hanno confermato la loro disponibilità a partecipare all'intera sessione formativa tre persone, tra cui: le dottoresse Maria, Alessandra e Sonia, le quali risultavano occupate in servizi educativi e scolastici che accoglievano bambini di età compresa tra 0 e 6 anni, tra cui un asilo nido e due scuole dell'infanzia. È stato accettato un campione di numeri esigui perché trattasi di una ricerca soprattutto di carattere qualitativo.

4. Analisi dei principali esiti

4.1 *Una maggior consapevolezza dell'importanza dei primi anni di vita*

Per quel che concerne la fase di ricerca-azione realizzata a Cisterna di Latina, nonostante non siano pervenute iscrizioni al Corso di Perfezionamento da parte delle partecipanti, durante gli incontri del progetto le presenti si sono mostrate molto attente ed hanno partecipato attivamente, facendo emergere, tra le varie informazioni:

- la consapevolezza che la pedagogia Montessori sia una pedagogia da conoscere e far conoscere per comprendere meglio i bisogni dei bambini;
- una maggior comprensione dell'importanza dei primi sei anni di vita per il futuro degli individui;
- il valore dei servizi educativi e scolastici da non considerare come «parcheggio»;
- la necessità di incontri formativi gratuiti sulla pedagogia Montessori;
- il ruolo degli ambienti *indoor*, ma anche *outdoor* per lo sviluppo dei bambini;
- l'importanza di favorire occasioni di confronto tra genitori, educatori ed insegnanti con esperti della pedagogia Montessori.

4.2 *Sperimentazioni di O.E. per connettere i bambini alla natura*

Le sperimentazioni di O.E. avvenute sul territorio romano non hanno coinvolto solamente l'asilo nido con sede a Latina, ma anche scuole dell'infanzia, scuole primarie ed una scuola secondaria di primo grado.

Considerando in particolar modo le sessioni sulla pedagogia Montessori e l'O.E., tenute dai dottori Bishop e Wisbey, i quali hanno posto in evidenza l'importanza dei cinque sensi per favorire la «connessione con la natura» dei bambini (Bishop, 2021; Wisbey, 2021), è possibile affermare che ad ogni sperimentazione i bambini sono stati: liberi di muoversi; di esplorare; di vedere i luoghi della natura a disposizione; di sentire il suono del vento, delle foglie, di quello di alcuni bastoni che battuti contro dei tronchi sembravano poter riprodurre dei suoni musicali; di poter odorare il profumo di alcuni fiori e piante; di poter toccare la terra e vari altri oggetti presenti nella natura; e infine di gustare del cibo genuino come la frutta nel corso della merenda.

Durante il Corso di Perfezionamento è stato chiesto ai partecipanti di rilasciare dei *feedback* tramite interviste e/o la scrittura di riflessioni, diari di bordo, da condividere con il gruppo di ricerca.

Nella lettura dei *feedback* di educatrici, insegnanti e genitori di bambini di età compresa tra 0 e 6 anni, emerge, tra le varie informazioni, che le sperimentazioni di O.E. sono state interessanti e formative.

Gli adulti, attraverso il confronto e l'osservazione hanno infatti potuto comprendere meglio: le potenzialità e i bisogni dei bambini, come il bisogno di muoversi; il ruolo educativo ricoperto con i bambini, ai quali molte volte vengono imposti dei divieti che riflettono maggiormente dei limiti nelle convinzioni dell'adulto; e l'importanza di favorire occasioni quotidiane per frequentare gli ambienti naturali e non strutturati, riorganizzando anche gli spazi dei servizi educativi-scolastici (Quaderni Pedagogia Digitale FISR04; Quaderni Pedagogia Digitale FISR05; Campa, 2021; Dotto 2021).

5. Riflessioni conclusive

Il percorso di ricerca-azione intrapreso, seppur ridefinito, ha permesso di informare, formare, aggiornare e dialogare con le persone che si occupano dei bambini di età compresa tra 0 e 6 anni su alcuni dei principi cardine della pedagogia promossa da Maria Montessori nel '900, i quali appaiono sempre attuali.

La fase di perlustrazione del terreno di indagine, con la partecipazione attiva di educatrici, insegnanti e madri che hanno espresso riflessioni significative e l'interesse per approfondire alcune tematiche relative alla pedagogia promossa da Montessori, inclusa l'attenzione posta per gli ambienti esterni, ha permesso e rafforzato la confluenza degli obiettivi della ricerca nel progetto S.M.A.R.T.

La strategia metodologica del Corso di Perfezionamento sorto con il pro-

getto S.M.A.R.T., che ha compreso lezioni teoriche, sperimentazioni sul campo e *feedback* con gli esperti di O.E., ha consentito a coloro che hanno seguito le sessioni formative, comprese quelle sull'educazione all'aperto secondo la pedagogia Montessori, di essere maggiormente consapevoli del percorso intrapreso e delle possibili ricadute nel ruolo educativo ricoperto con i bambini.

Nel complesso, il percorso di ricerca-azione, per il quale si stanno tuttora esaminando i *feedback* dei partecipanti attraverso l'esame della documentazione prodotta, sembra convergere verso la constatazione che nella realtà odierna l'interesse per la pedagogia Montessori sia presente anche nei contesti educativi in cui non vi sono servizi 0-6 anni convenzionati con l'O.N.M.. Percorsi di ricerca-azione come il medesimo, in grado di coniugare la teoria con la prassi per promuovere confronti e riflessioni tra gli adulti che si occupano dei bambini di età compresa tra 0 e 6 anni, e la partecipazione diretta dei bambini nelle sperimentazioni di O.E., sembrerebbero inoltre poter rafforzare l'ecosistema formativo e l'inclusione sociale richiamati nelle documentazioni sull'infanzia.

Riferimenti bibliografici

Aluffi Pentini, A. (2001), *La ricerca azione: motore di sinergia tra teoria e prassi*. Bologna: Pitagora Editrice.

Anon (2020), Leggere in streaming è contagioso. *Latina editoriale oggi*, 42.

Benvenuto, G. (2015), *Stili e metodi della ricerca educativa*. Roma: Carocci editore.

Biblioteca comunale Cisterna di Latina 'Adriana Marsella' (2021), Le scoperte scientifiche di Maria Montessori e la formazione alla genitorialità [Evento]. Facebook. https://www.facebook.com/events/131972465695005/131972492361669/?ref=newsfeed (Ultimo accesso 14/04/2022).

Bishop, G. (2021), *Nature and the Sense of Wonder*, Lezione online (Microsoft Teams 15 ottobre 2021). Roma: Corso di perfezionamento «Muoversi con l'infanzia dal Fondo Pizzigoni allo spazio mondo tra creatività e avventura». https://fisr2020.it/ (Ultimo accesso 14/04/2022).

Campa, A. (2021), *Relazione sul percorso formativo sulla pedagogia Montessori e l'outdoor education*. Roma: Corso di perfezionamento «Muoversi con l'infanzia dal Fondo Pizzigoni allo spazio mondo tra creatività e avventura». https://fisr2020.it/ (Ultimo accesso 14/04/2022).

Chiosso, G. (2012), *Novecento pedagogico*. Brescia: La scuola.

Chistolini, S. (2022), Calendario e Programma Corso di Perfezionamento – FISR2020 – S.M.A.R.T.. In Chistolini, S. (ed.), *Outdoor education. Muoversi nello spazio mondo tra creatività, avventura, responsabilità.* Milano: FrancoAngeli, 262-265.

Commissione nazionale per il Sistema integrato di educazione e di istruzione (2021), *Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei*. Roma: Ministero dell'Istruzione.

Dotto, M. (2021), *Relazione sul percorso formativo sulla pedagogia Montessori e l'outdoor education*. Roma: Corso di perfezionamento «Muoversi con l'infanzia dal Fondo Pizzigoni allo spazio mondo tra creatività e avventura». https://fisr2020.it/ (Ultimo accesso 14/04/2022).

European Commission (2014), *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care*. Brussels: European Union.

European Commission (2018), *Proposal for a COUNCIL RECOMMENDATION on High Quality Early Childhood Education and Care Systems*. Brussels: European Union.

Fisr2020 (s.d.), Progetto S.M.A.R.T. https://fisr2020.uniroma3.it/s-m-a-r-t/ (Ultimo accesso 14/04/2022).

Fogassi, L. (2019), Periodi sensitivi, finestre evolutive e plasticità neuronale. In Regni, R. e Fogassi, L. (eds.), *Montessori e le neuroscienze: cervello, mente, educazione.* Roma: Fefè Editore, 221-238.

Gazzetta ufficiale dell'Unione europea (2019), *Raccomandazione del Consiglio, del 22 maggio 2019, relativa ai sistemi di educazione e cura di alta qualità della prima infanzia*. Gazzetta ufficiale, C 189, 4-14. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32019H0605(01) (Ultimo accesso 14/04/2022).

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 (Ultimo accesso 14/04/2022).

Montessori, M. (1999a), *La mente del bambino*. Milano: Garzanti.

Montessori, M. (1999b), *Il segreto dell'infanzia*. Milano: Garzanti.

Montessori, M. (1999c), *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti.

Montessori, M. (2000), *Il bambino in famiglia*. Milano: Garzanti.

Montessori, M. (2002), Cittadinanza bambina e cittadinanza adulta. In Scocchera, A. (ed.), *Il metodo del bambino e la formazione dell'uomo. Scritti e documenti inediti e rari*. Roma: Opera Nazionale Montessori, 99-110.

Opera Nazionale Montessori (ed.) (2016/2017), *Corso per educatori della prima infanzia (0-3 anni)*. Roma: Opera Nazionale Montessori.

Perrone, E. (2020), Montessori e soft skills: un incontro possibile. *Vita dell'infanzia,* 1/2, 34-43.

Quaderni Pedagogia // Fondo Pizzigoni (2022), *Outdoor Education: Sandra Chistolini sul Progetto FISR 2020* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=yQJ3e3GV6BU (Ultimo accesso 14/04/2022).

Quaderni Pedagogia Digitale Fisr04 (2022), Sviluppo Sostenibile nell'Outdoor Education da 0 a 13 anni. https://www.quadernipedagogiadigitale.it/quaderni/fisr2020smart/fisr04-sviluppo-sostenibile-outdoor-education-0-13-anni/#firs2000smart04 (Ultimo accesso 14/04/2022).

Quaderni Pedagogia Digitale Fisr05 (2022), Forum Outdoor Education. https://www.quadernipedagogiadigitale.it/quaderni/fisr2020smart/fisr05-forum-outdoor-education-insegnanti-dirigenti-esperti-genitori-sperimentatori-pedagogia-natura/#firs2000smart05 (Ultimo accesso 14/04/2022).

Regni, R., Fogassi, L. (2019), Conclusioni. Verso una pedagogia in dialogo con le neuroscienze. In Regni, R. e Fogassi, L. (eds.), *Montessori e le neuroscienze: cervello, mente, educazione.* Roma: Fefè Editore, 341-349.

Ricchiardi, P. (2005), I momenti delle diverse forme di ricerca qualitativa. In Coggi, C. e Ricchiardi, P. (eds.), *Progettare la ricerca empirica in educazione.* Roma: Carocci editore, 67-81.

Tornar, C. (2014), Maria Montessori. Un contributo alla qualità del processo educativo. *MeTis. Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*. http://www.metisjournal.it/metis/anno-iv-numero-2-122014-suggestioni-montessoriane-ripensare-lumanita-a-partire-dallinfanzia/133-saggi/614-maria-montessori-un-contributo-alla-qualita-del-processo-educativo.html (Ultimo accesso 14/04/2022).

Un documento del 1928 (2017), In Honegger Fresco, G. (ed.), *Montessori perché no?*. Torino: Il leone verde, 76-79.

Università degli Studi Roma Tre (2021), Muoversi con l'infanzia dal Fondo Pizzigoni allo spazio mondo tra creatività ed avventura. https://scienzeformazione.uniroma3.it/didattica/post-lauream/master-e-corsi-post-lauream/muoversi-con-linfanzia/ (Ultimo accesso 14/04/2022).

Wisbey, M. (2021), *Learning in the outdoors underpinned by the Montessori philosophy,* Lezione online (Microsoft Teams 3 dicembre 2021). Roma: Corso di perfezionamento «Muoversi con l'infanzia dal Fondo Pizzigoni allo spazio mondo tra creatività e avventura». https://fisr2020.it/ (Ultimo accesso 14/04/2022).

8.
Potenza del libro antico e alcune conseguenze della censura cattolica sui libri di Juan de Valdés

Laura Madella

1. Introduzione

Questo saggio nasce dalla partecipazione dell'autrice a un ciclo di seminari telematici organizzati dall'Università di Alicante in una primavera di pandemia[1], ma nasce anche dalla sua ricerca di dottorato, portata a termine presso il Dipartimento di Scienze della Formazione di Roma Tre in una primavera prepandemica e in realtà mai davvero conclusa.

Si parlava, nel frangente spagnolo, della "Giornata mondiale del libro e del diritto d'autore" istituita dall'UNESCO (UNESCO 1995, p. 51), che in Spagna è vissuta come il proseguimento in chiave internazionale e interculturale della "Fiesta del Libro Español" voluta Alfonso XIII nel 1926. Un proseguimento peraltro non solo ideale, dal momento che la risoluzione dell'UNESCO mantenne l'istanza spagnola nella data scelta per la celebrazione: il 23 aprile, giorno della scomparsa di Miguel de Cervantes e Garcilaso de la Vega[2] a cui si aggiunse quella William Shakespeare (secondo il calendario giuliano, e non gregoriano, a quel tempo in vigore in Inghilterra e in altri paesi protestanti).

Le ragioni che nel 1995 mossero il comitato UNESCO a validare la Giornata mondiale poggiano su una visione storicizzata delle opere a stampa, come si evince dal primo punto della premessa anteposta alla risoluzione. Esso recita: "Considering that historically books have been the most powerful factor in the dissemination of knowledge and the most effective means of preserving it". All'Instituto Juan Andrés de Comparatística y Globalización era parso dunque interessante indagare questa disseminazione di conoscenza libraria nei mutui scambi italo-spagnoli di età moderna, un po' meno affetti, nel ventunesimo secolo, dallo stigma della dominazione spagnola letta con le lenti del Risorgimento.

Di qui, l'occasione per una piccola nuova ricerca su Juan de Valdés (ca. 1505-1541), autore spagnolo, funzionario imperiale, mistico, che scrisse in

---

[1] *La relación hispano-italiana moderna: libro, literatura y cultura*. Seminario virtual internacional, 22-23 de abril de 2021. Per le informazioni di archivio e le immagini reperite durante la ricerca ringrazio di tutto cuore il personale delle biblioteche citate: a Vicenza, Laura Miceli della Biblioteca del Seminario Vescovile; a Chioggia, Fulvia Scarpa della Biblioteca Sabbadino; a Prato, Giovanni Pestelli della Roncioniana; a Perugia, Paolo Renzi e Ortenzia Antonini della Bibloteca Augusta; a Roma, Claudia Giobbio dell'Angelica, e Andrea Cappa e Saveria Rito della Vittorio Emanuele II.

[2] Da non confondere con il poeta omonimo, Garcilaso detto *El Inca* era nato in Perù da un *conquistador* spagnolo e una principessa inca.

Italia gran parte della sua opera. La genesi e il destino dei suoi libri rappresentano un caso singolare di disseminazione a mezzo stampa e testimoniano una volta di più come la conoscenza, che si presume eternata una volta affidata alle carte, non sia più soggetta all'aggressione degli elementi di quanto lo sia ai capricci della Storia dell'uomo.

2. Autori all'indice e libri fuori dai canoni: il caso di Juan de Valdés

Celebrare gli scrittori nel giorno della loro morte li accosta inevitabilmente ai santi. Il santo cristiano nasce nel giorno in cui muore al mondo, quando rinasce in Cristo nell'autentica vita dello Spirito; ma in un certo senso il Santo se lo aspetta, sa che il valore della sua esistenza sarà determinabile solo a conclusione del percorso terreno e, anzi, riterrebbe moralmente inappropriato venir proclamato santo mentre ancora vive; superbo. Non necessariamente così per lo scrittore, dopo la cui morte celebriamo la sua opera abbracci essa una vita intera di pubblicazioni oppure un breve momento di grazia – penso a Rimbaud. Come il santo cristiano, anche lo scrittore viene canonizzato, entra nel "canone", nel gruppo dei padri fondatori della cultura identitaria di una comunità. Così anche la letteratura ha i suoi santi, autori da venerare *motu proprio* o nelle feste di precetto (scolastico, politico), e magari i suoi beati, scrittori senza superpoteri, con un raggio di azione più contenuto, per un pubblico più selezionato, un culto ristretto.

Juan de Valdés non poteva finire consacrato in un canone, e la portata della sua influenza sulla cultura italiana è molto difficile da delineare, da quantificare – per usare un verbo che ripugna alla letteratura e all'arte. Non poteva, perché scriveva principalmente di soggetti religiosi esprimendo posizioni eretiche sia rispetto all'ortodossia della Chiesa di Roma sia rispetto a quella delle confessioni protestanti, sicché entrambi gli schieramenti ne ostacolarono la circolazione nelle rispettive aree di influenza: i protestanti d'oltralpe confinarono i proseliti di Valdés a un progressivo isolamento, smorzando contestualmente anche la circolazione delle opere; la Chiesa cattolica mise all'indice l'autore prima ancora che l'Indice ufficiale fosse promulgato, e sequestrò e distrusse con gran successo un gran numero di libri (Frajese 2008, pp. 58-64)[3]. Libri che erano usciti postumi, dato che in vita il Valdés pubblicò una sola opera, nel 1529, ad Alcalà de Henares, dove aveva frequentato o stava frequentando l'Università Complutense. A censurare quel libro, il *Diálogo de doctrina christiana,* ci pensò l'Inquisizione spagnola[4] e fin che c'era aprì un'indagine contro Valdés, che, per sfuggire alle spiacevoli conseguenze di un verosimile processo,

[3] Dalla fine degli anni Quaranta si stilarono elenchi di libri sospetti e proibiti da utilizzare nelle indagini e nei processi, ma l'*Index librorum prohibitorum* ufficiale uscì nel 1559.

[4] Lo si riconobbe ispirato in parte da Erasmo e in parte dagli *alumbrados* di Toledo, clamoroso e massiccio caso di eresia emerso nel 1525, a cui sembra che Valdés non fosse estraneo.

si defilò in Italia, dove poteva contare sull'appoggio di un fratello maggiore ben sistemato, Alfonso. Del *Diálogo de doctrina cristiana* si conosce ad oggi (aprile 2022) un'unica copia conservata nella Biblioteca Nazionale di Lisbona[5].

In aggiunta, man mano che dagli archivi emergono documenti e tracce sulla sua biografia (Crews 2008), il profilo del Valdés, invece di delinearsi più nitido, si complica. Sembra acclarato che Juan de Valdés si adoperasse come cortigiano per la corte imperiale e per quella papale, una figura ibrida fra il funzionario, il diplomatico e l'informatore. Restano invece oscuri gli anni giovanili spagnoli, e non è chiaro per quali ragioni si stabilì a Napoli dal 1535 al 1541, anche se gli storici quotano l'ipotesi che obbedisse agli ordini della corte cesarea o del Viceré. Altrettanto oscure le condizioni in cui nacque il cosiddetto "circolo" di aristocratici, umanisti e religiosi che dal 1535 si riuniva periodicamente nella residenza napoletana di Valdés, e che divenne un centro propulsore dell'evangelismo italiano[6].

Oltre una certa forma di censura preventiva che lo spagnolo probabilmente si autoimpose durante gli anni italiani per evitare di attirare su di sé le attenzioni sgradite dei tribunali ecclesiastici, si direbbe che non rientrasse negli obiettivi di Valdés eternare il suo nome sulle copertine dell'oggetto libro. Egli era intimamente convinto che il suo insegnamento agisse nel dialogo e nella contingenza, acquistasse efficacia nell'interazione fra persone che si conoscono l'un l'altra, che si fidano l'una dell'altra e condividono nel profondo i fondamentali della vera fede e della vera religiosità – fatta di spirito e pensiero, non di gesti, non di forme e men che meno di libri[7]. Così durante i suoi anni italiani Juan de Valdés scrisse molto, sempre in castigliano, anche cose di argomento diverso da quello religioso, senza mai pubblicare. I libri stampati nel Cinquecento e riconosciuti come suoi uscirono postumi, non di rado anonimi e tradotti in italiano dai suoi amici e discepoli sulla base dei manoscritti originali. Ma sinora i manoscritti non sono stati ritrovati e questo comporta un problema filologico ineludibile, eminentemente umanistico: non abbiamo idea di quale fosse la lezione del testo fissata dall'autore.

Il marchio dell'eresia ha poi troncato quel collegamento diretto fra l'autore e la sua opera che nel mondo del libro stampato è indispensabile perché un testo sia percepito come intero, completo, e quindi eleggibile per un qualche tipo di carica o ruolo. Se infatti è vero che l'individualizzazione del prodotto letterario è un processo che risale all'antichità della cultura mediterranea, l'invenzione della stampa ha instaurato un nuovo paradigma nel rapporto fra autore, libro e figure intermediarie. Non solo chi inventa il testo tramanda il suo nome, ma anche chi lo traduce e chi lo stampa. Nell'opera di Valdés però gli

[5] Collocazione R.E.S.741.P.

[6] Si intende con "evangelismo" un gruppo di indirizzi religiosi eterodossi non afferenti alle principali denominazioni protestanti, nel solco tracciato dagli studi di Cantimori e proseguito con Firpo, Prosperi, Rotondò e altri.

[7] Un'articolazione della "sincera religiosità" presente in numerose correnti di rinnovamento religioso all'inizio del Cinquecento, sebbene diversamente declinate.

anelli di questa catena non tengono perché sono troppe le lacune e gli impliciti, e pochissimi gli esemplari superstiti. Tuttavia, dopo aver vinto contro la censura la lotta per la sopravvivenza, questi libri eroici raccontano molto di più del testo che li ha fatti condannare.

3. I danni collaterali della censura libraria: il *Diálogo de la lengua* di Juan de Valdés

Una conseguenza della messa all'indice di un autore è a scomparsa di opere la cui preoccupazione principale non era affatto religiosa. L'equivalente librario-culturale di un danno collaterale di tipo balistico.

Nel suo periodo italiano, Juan de Valdés scrisse anche testi di argomento non religioso che scomparvero dalla scena insieme a quelli religiosi, ma che, non raccogliendo l'interesse degli Spirituali e degli Evangelici italiani che tradussero molte opere fra il 1542 e il 1550, prima della censura non furono mai stampati e rischiarono così di non esistere. Uno di questi testi fu recuperato fortunosamente a due secoli dalla sua stesura senza che nessuno, prima, ne desse notizia; si tratta del *Diálogo de la lengua*, composto a Napoli intorno al 1535 per un pubblico italiano e, cronologicamente, la prima trattazione organica che perorasse l'emancipazione della lingua castigliana dalla minorità nei confronti della lingua latina. Affermava infatti che il castigliano aveva ormai raggiunto una maturità e una versatilità che lo rendevano la lingua cortigiana perfetta per l'Impero, nonché idonea per sostituire il latino nella comunicazione diplomatica e cancelleresca. È scritto in prima persona e in forma di dialogo, gli interlocutori sono lo stesso Valdés, due italiani e uno spagnolo, che esemplificano la composizione mista dell'élite nel Vicereame di Napoli. Di quesito in quesito, Valdés articola una presentazione dei pro e dei contro del castigliano toccando l'evoluzione storica, la grammatica, l'ortografia, la pronuncia e il lessico. Daniel Crews collega questo testo, così strutturato, e inusuale nel suo genere in mezzo alla produzione valdesiana nota, agli incarichi che Valdés ricopriva presso la corte cesarea, a un disegno culturale più ampio diretto dal governo di Carlo V secondo cui il castigliano avrebbe potuto sostituire il latino come lingua della cancelleria dell'Impero (Crews 2008, p. 99). Il gruppo di aristocratici e intellettuali che affollava gli incontri di Chiaia animati dal Valdés rappresentava l'élite "progressista" del territorio, tendenzialmente amica dell'Asburgo e favorevole ai suoi progetti di compromesso con i protestanti: i soggetti ideali da cui partire per predisporre la penisola all'ingresso di un elemento spagnolo più forte e auspicabilmente dominante.

In una classe dirigente accomunata da nient'altro che una formazione umanistica già, quella sì, fattasi canone, che nel 1539 acclamò il cardinalato di un Pietro Bembo[8], il progetto non poteva funzionare; mai si sarebbe riconosciuta

[8] Va riconosciuto che, dopo essere stato insignito della porpora, il Bembo si volse allo studio del di-

al castigliano la dignità del latino, e nemmeno quella del toscano[9]. Fu così che il *Diàlogo de la lengua* fu negletto dai curatori delle stampe postume (tutti umanisti) e per altri due secoli non esistette. Ricomparve all'inizio del Settecento in un manoscritto apocrifo[10], in una Spagna che non era più la parte di un Impero ma una grande e tormentata monarchia, ben orgogliosa di scoprire l'antica teoria della sua lingua nazionale. A stretto giro, nel 1737, il *Diálogo* si pubblicò tacendo l'autore[11], e viene studiato ancora oggi fra i testi fondativi nella storia della lingua spagnola.

4. La confusione della censura libraria: i *Due dialoghi* di Alfonso de Valdés

(Anonimo) *Due dialoghi. L'uno di Mercurio et Caronte: nel quale, oltre molte cose belle, gratiose, & di buona dottrina, si raconta quel, che accade nella guerra dopo l'anno 1521. L'altro di Lattanzio et di uno Archidiacono, nel quale puntalmente si trattano le cose avenute in Roma nell'anno 1527*, Venezia, s.d.

Uno degli inconvenienti librari dalla efficacissima, efficientissima censura cattolica su Juan de Valdés, oltre alla scomparsa dei libri, è la difficoltà di attribuzione delle pubblicazioni superstiti. I *Due dialoghi* sopra citati furono imputati per lungo tempo a Juan e il suo nome compare come autore in molti cataloghi del sistema bibliotecario italiano, nonostante il fraintendimento sia stato risolto decenni or sono. In realtà furono composti da Alfonso de Valdés (ca. 1490–1532), fratello maggiore di Juan, fra il 1522 e il 1529, circolarono dapprima manoscritti, furono quindi stampati in spagnolo, anonimi, e tradotti in italiano già nel 1529, quando Juan si trovava in Spagna e non in Italia. Anche questo volumetto ebbe una singolare storia di censura.

Alfonso de Valdés era uno dei segretari di Carlo V per le lettere latine e un collaboratore fidato del segretario Mercurino di Gattinara; accompagnava il sovrano nei suoi viaggi, assisteva da vicino alle operazioni di governo, condivideva la sua politica filo-erasmiana.

Entrambi i dialoghi sostenevano la visione politica di Carlo V e il secondo in particolare, il *Lattanzio*, scagionava l'imperatore dall'accusa di aver provocato il sacco di Roma del 1527, e rovesciava le responsabilità sulla politica del pontefice e la deviazione morale della Chiesa. Non stupisce allora che i *Dialoghi* venissero inclusi nell'Indice dei libri proibiti[12]. Eccezionalmente, però, nelle

ritto canonico e della teologia.

[9] Lo stesso Valdés ammette nel *Diàlogo* che mancano al castigliano i testi fondativi letterari di Petrarca e Boccaccio (Valés 1967, p. 7).

[10] Conservato nella Biblioteca Nacional de España, Mss. 8629.

[11] In appendice a Mayans y Siscar 1737, con il titolo *Dialogo de las lenguas, de incierto autor*.

[12] Stupisce piuttosto che nell'Indice del 1559 essi vengano inclusi fra le pubblicazioni di autore incerto ("Auctorum incerti nominis"), dal momento che nel 1529 la paternità del *Lattanzio* era già nota agli ambienti vaticani. Alfonso de Valdés ne scrive infatti in una lettera a Baldassarre Castiglione,

biblioteche italiane si conservano di essi molte copie, il che può dipendere dal fatto che nella prima stagione della loro intensa circolazione, cioè negli anni 1528-1530, l'*Index librorum* e le campagne di caccia ai libri erano parecchio di là da venire e ci fu tempo per stampare e far circolare in abbondanza.

La Biblioteca Nazionale di Napoli conserva diverse copie dei Due Dialoghi, dalle primissime impressioni di poco posteriori al 1527 fino alle ultime ristampe Veneziane uscite prima della stretta censoria del 1549. L'esame fisico anche solo superficiale di queste edizioni racconta storie che dal testo vero e proprio non saprebbero emergere e che sarebbe un peccato perdere. È il caso della copia senza data stampata a Venezia[13] e collocata dal catalogatore intorno al 1545. Sappiamo a chi appartenne perché reca sul piatto anteriore un ex libris (Fig. 1) che recita: "*Fr. Andreas Biscionus Praedicator Generalis et Socius Reverendissimi P. Fratris Nicolai Rudulphy Sacri et Apostolici Palaty Magistri Ordinis Pradicatorum*".

Figura 1 – Ex-libris di Andrea Biscioni (BNC Vittorio Emanuele II di Roma, 8.13.B.30)

Fin qui tutto torna. Il libro, ancorché proibito, era di proprietà di Andrea Biscioni, frate domenicano, e quindi intitolato ufficialmente ad utilizzare i libri eretici per le sue indagini, gli interrogatori, per l'esame dei libri magari – da ricordare che, nei primi decenni del Seicento, il grosso del lavoro della Con-

che gli rispose estesamente (e che morì nel 1529; cfr. Castiglione 1769, pp. 175 sgg.)

[13] Collocazione S.Q.24.D7.

gregazione per la dottrina della fede in Italia è controllare i libri che si stampano, più che interrogare i sospetti criptoeretici. E il nome di Andrea Biscioni compare appunto nella formula di imprimatur di vari libri stampati a Roma negli anni Venti del Seicento dove, curioso particolare, nella formula dell'imprimatur Andrea Biscioni si firma con la stringa completa del suo ex-libris.

E proprio dall'ex libris emergono gli indizi per ipotizzare in Biscioni una forte istanza di definire la sua identità per i posteri. Da un lato definirsi in associazione non solo all'ordine religioso, ma al suo Maestro generale, il fiorentino Niccolò Ridolfi (gen. 1629–1642), evidenzia una scelta di campo che negli ambienti religiosi del tempo doveva apparire in buona sostanza politica[14]. Dall'altro, si fece stampare un ex-libris personalizzato in un'epoca in cui era assai più comune utilizzare un timbro, che aveva costi inferiori: soggetto, Ordine religioso e biblioteca consegnati ai posteri nella loro interdipendenza da una raffinata illustrazione in ogiva, a mo' di emblema.

Per finire, sulla carta di guardia del libro compare la seguente nota manoscritta: "Libro proibitissimo, da non darsi neppure a coloro che hanno la licenza. Libro anche rarissimo, che viene attribuito a Giordano Bruni". Non ci sono qui i presupposti né le competenze per discutere con precisione a quando risalga la dicitura – ad un'epoca in cui le letture proibite erano ancora prese sul serio, anteriore all'Unità italiana e al concetto di "biblioteca nazionale", anteriore all'avvio degli studi critici su Bruno; pur essendo i libri di proprietà di Biscioni, confluirono forse nella biblioteca del convento prima di essere dispersi con le confische conseguenti alle soppressioni ottocentesche. Ciò che conta è avere la prova che i dialoghi politici di Alfonso di Valdés, che per tanti anni e per tanti motivi – di solito non fiologici[15] – si credevano scritti dal fratello Juan, in realtà, in un momento dell'età moderna, sono stati attribuiti anche a Giordano Bruno. Ciò significa molto perché avvalora una linea di studi su Giordano Bruno che indaga i modelli e le fonti dei suoi dialoghi inglesi e italiani. Secondo questi studi, modelli e fonti sarebbero stati in particolare i dialoghi pedagogici e polemici degli eterodossi italiani fra gli anni Venti e Cinquanta, e *Lo Spaccio della Bestia trionfante* e *La cena delle Ceneri* rimanderebbero proprio ai *Due dialoghi* di Alfonso de Valdés (Tozzini 2004).

Che fra la prima metà del Seicento e la fine del Settecento un funzionario di Carlo V potesse essere confuso con Giordano Bruno, apre interrogativi non banali sulla sensibilità di lettura delle varie epoche e le sue ragioni, oltre confermare un'attenta e consapevole fruizione dei libri proibiti formalmente scomparsi dalla circolazione.

[14] Il generalato di Ridolfi avviò nell'ordine vari tentativi di riforma ispirati in alcuni casi dalla spiritualità gesuita (es. introduzione degli esercizi spirituali). Nel 1642 il fiorentino fu deposto, e il capitolo dei domenicani divenne per alcuni anni un campo di battaglia influenzato dagli interessi politici dei cardinali e del pontefice in carica (Giannini 2013).

[15] Sino a metà Novecento diversi studiosi sostennero la tesi che i due Valdés fossero gemelli, scombinando la collocazione di molte informazioni che li riguardavano.

5. Le sorprese della censura libraria: sopravvivenza e storie dell'*Alfabeto cristiano*

Infine, la censura di un'opera può portare la conseguenza involontaria ma prevedibile di costruirle intorno una cornice di attesa e mistero che ne arricchisce la storia e la rende più desiderabile. È in parte quanto accadde all' *Alphabeto christiano, che insegna la vera via d'acquistare il lume dello Spirito santo* (Venezia, 1545).

Eccezion fatta per i dialoghi politici del fratello Alfonso, è l'opera valdesiana che in Italia sopravvive nel maggior numero di stampe d'epoca e quella che ha maggiormente contribuito maggiormente ad avviare e poi sostenere gli studi valdesiani. Si tratta di un dialogo fra Juan de Valdés e la sua discepola prediletta, la contessa di Fondi Giulia Gonzaga Colonna, che riproduce abbastanza fedelmente una lunga conversazione avvenuta fra lo spagnolo e la gentildonna nella quaresima del 1536, dopo che insieme ebbero ascoltato una predica tenuta dal frate cappuccino Bernardino Ochino[16]. Giulia interpreta l'anima inquieta alla ricerca di soluzioni e risposte, Valdés la guida paziente e severa.

Come tutta l'opera di Valdés, anche l'*Alphabeto cristiano* era morto al mondo dalla metà del Cinquecento, ed era stato riportato alla luce a metà Ottocento da una piccola sodalità studiosi quaccheri, alla ricerca delle origini storiche della propria teologia[17]. In Italia però, durante il Risorgimento e a maggior ragione dopo l'Unità, non c'è un gran desiderio di sondare le inquietudini mistiche e spirituali italiani, e le operette teologiche si trascureranno per vari decenni. L'*Alphabeto* contiene invece altri elementi, formali e tematici, che funzionano molto meglio per la Nation-building: l'attrattiva di una narrazione autobiografica con pretesi riferimenti storici; il richiamo ai modi cavallereschi nel duetto fra il retto gentiluomo spagnolo, Valdés e la dama aristocratica, bella, intelligente e tormentata; la scoperta di un Rinascimento più inquieto e oscuro del ritratto composto dalla storia letteraria desanctisiana, che non scomodava necessariamente la religiosità dei lettori ma li induceva a interrogarsi quel che bastava sui misfatti dell'Inquisizione.

L'*Alphabeto christiano* fu stampato a Venezia da Niccolò Bascarini in due edizioni, la *princeps* nel 1545, più curata nell'impaginazione e più pulita nell'impressione, e una nel 1546. Secondo EDIT16 e il Catalogo SBN esistono 7 copie della *princeps* e 2 della seconda edizione, così distribuite: la stampa del 1545 si conserva alla Biblioteca comunale Augusta di Perugia, alla Nazionale di Roma, all'Angelica di Roma, alla civica di Chioggia, nella biblioteca del Seminario vescovile di Vicenza, in quella del seminario di Asti e nella civica Angelo Mai di Bergamo; la stampa del 1546 si trova invece alla Roncioniana di

[16] Bernardino Ochino passò alla riforma e dal 1542 visse in esilio, elaborando via via posizioni dottrinali sempre più estreme, incompatibili ugualmente con le Chiese protestanti.

[17] L'inglese Benjamin Barron Wiffen (1794-1867) e lo spagnolo Luís Usoz y Rio (1806-1865), a cui in un secondo tempo si aggiunse il teologo protestante e dantista Eduard Boehmer (1827-1906).

Prato e al Museo Correr di Venezia. Nessun *Alphabeto* sotto Roma. Da dove provengono questi libri, come si sono salvati: a chi appartenevano? Con lo spulcio dei cataloghi e la collaborazione dei bibliotecari qualche traccia si è trovata.

Partiamo, come si fa, dalle meno interessanti (per mancanza di ricerca), cioè dalle edizioni 1546. L'esemplare veneziano è arrivato alla Biblioteca Correr con la donazione dello storico e antiquario veneziano Emmanuele Antonio Cicogna (1789-1868), che aveva studiato a fondo il rinascimento veneto e la figura del politico di Girolamo Soranzo (m. 1635). Anche l'esemplare di Prato proviene da un erudito pressappoco coetaneo del Cicogna, Giovacchino Benini, che destinò il suo patrimonio alla Roncioniana poco prima di morire.

Da alcune copie dell'*editio princeps* la curiosità viene meglio ripagata, accettando a malincuore che sull'esemplare di Asti non ci sono notizie, quello di Bergamo è fisicamente irreperibile, quello di Vicenza lo sarebbe ma il patrimonio della biblioteca, al momento della ricerca, era inscatolato per ristrutturazione e inaccessibili così le note di provenienza e acquisto che il donatore del fondo (Bartolomeo Squinzi, laico vicentino) soleva annotare nelle carte di guardia.

La *princeps* di Perugia[18] proviene invece dalla donazione costitutiva della biblioteca Augustana, una delle più antiche in Italia aperte al pubblico. Appartenne al fondatore Prospero Podiani che visse fra il 1535 e il 1615, e dovette dunque entrare in possesso del volume in anni in cui l'eresia protestante era ancora un tema caldo, e in un luogo molto sensibile – vicino a Roma. Lungi dal coltivare gli studi eruditi in un eremo solitario, la collezione privata del Podiani era un punto di riferimento per molti studiosi suoi contemporanei proprio in ragione della sua eterogeneità. Fra i molti che frequentarono la residenza Podiani a questo scopo ricordiamo Antonio Possevino S.J., che se ne servì mentre componeva la *Bibliotheca selecta*, e il fondatore della biblioteca Angelica cardinal Angelo Rocca (Panzanelli 2002).

All'Angelica si conserva la copia[19] su cui ho condotto la trascrizione dell'*Alphabeto christiano* commentata nella tesi dottorale (Madella 2018). Apparteneva al cardinale Domenico Passionei (1682-1761), che mise insieme una fra le collezioni più cospicue e raffinate del Settecento e scrisse in prima persona della sua biblioteca personale:

Vi è una raccolta compita, e intiera di tutto ciò, che fecero i Sommi Pontefici e scrissero i più celebri autori cattolici contro l'eresia di Lutero e di Calvino, di materia, che non manca un foglio di quanto uscì fino dal tempo di Leone X, fino alla fine del Concilio di Trento, e una raccolta di questa natura non poteva esser fatta, se non da uno, che è stato venti, e più anni in Germania e sei anni in Olanda, come sono stato io. (Sciarra 2009, p. 266).

La nota del cardinale prosegue vantando innumerevoli opere su "le contro-

[18] Collocazione ANTI.I.2249

[19] Collocazione F.ANT C/6.82.1.

versie al tempo di Clemente VIII [...] l'affare di Giansenio [...] la regalìa [...] la costituzione *Unigenitus* [...] la famosa causa de' Riti cinesi", una raccolta esaustiva di tutte le polemiche e gli ostacoli dottrinali che la Chiesa cattolica si trovò a fronteggiare dall'invenzione della stampa. Da questa angolazione l'approdo dell'*Alphabeto* nella raccolta di Passionei fu certamente voluto, se non bramato[20].

Risalendo in latitudine alla bilioteca Sabbadino di Chioggia, incontriamo un esemplare di *Alphabeto christiano* dotato di ex-libris apparentemente applicato a timbro[21] (Fig. 2). Il cartiglio sembra più una nota di prestito che di proprietà, poiché recita: "Monastero di San Michele in Murano a Venezia. In uso a Don Angelo Calogerà Abate Benedettino Camaldolese".

Figura 2 – Ex-libris di Angelo Calogerà (Biblioteca A. Sabbadino di Chioggia, 50.B.14)

Angelo Calogerà (1696-1766) fu un monaco molto attivo sulla scena culturale veneziana: collezionista di libri, scrittore, editore di periodici con ambizioni europee, sposò una sorta di illuminismo anti-milanese, anti-Baretti, avverso a una certa frivola mondanità che temeva superficiale e amorale, entusiasta per le sorti delle scienze e delle tecniche (Mandelli 1975; Vedova 1832). Calogerà trascorse quasi tutta la sua vita a San Michele in Isola con ruoli di grande responsabilità, e vide gli ultimi anni avvelenati da un'accusa di strego-

[20] La passione bibliofila del cardinale, secondo quanto scrive Sciarra, rasentava il parossismo e sembra risaputo che quando Passionei metteva gli occhi su un volume era disposto a procurarselo con mezzi poco ortodossi, "sino al furto" (Sciarra 2009, p. 265).

[21] Collocazione 50.B.14.

neria montata ad hoc per contenziosi politici. Giacché i benedettini veneti e lombardi furono intensamente coinvolti nei moti di dissenso religioso del Cinquecento[22], la collocazione dell'*Alphabeto christiano* in un monastero benedettino appare quanto mai appropriata.

Concludiamo la rassegna con un secondo esemplare romano dell'*Alphabeto christiano* del 1545, presente alla Nazionale Centrale Vittorio Emanuele II[23]. Proviene dalla biblioteca del Convento dei Cappuccini di Santa Maria della Immacolata Concezione oggi in via Vittorio Veneto, ma nel Seicento il complesso affacciava su piazza Barberini. Il volume reca un ex-libris noto, quello di frate Andrea Biscioni, già proprietario dei dialoghi di Alfonso de Valdés conservati a Napoli. Il complesso dei Cappuccini di via Veneto era stato fondato da Urbano VIII con (e per) il fratello cappuccino Antonio, al secolo Marcello, poco dopo l'elezione al soglio e restò per decenni un feudo barberiniano. Quando si rammenti che la rimozione di Niccolò Ridolfi (il generale che Biscioni si associava con orgoglio nel suo ex-libris) dal generalato domenicano fu pesantemente condizionata dai dissidi di questo con la famiglia di papa Urbano VIII, al secolo Maffeo Barberini, è inevitabile chiedersi a cosa fu dovuto il passaggio del volume dal domenicano ai Cappuccini romani.

6. Conclusione

La premessa dell'UNESCO alla risoluzione sulla Giornata mondiale del libro, sui libri che sono oggetti potenti per conservare e trasmettere la conoscenza nella storia (umana), può anche essere interpretata come una formula di buon senso, se letta con la percezione di una conoscenza testuale e grafica codificata a tal punto secondo gli attuali strumenti e linguaggi tecnologici che la probabilità di una perdita tombale diventa statisticamente irrilevante. Far sparire i prodotti editoriali non è l'azione più semplice da mettere in atto per riparare il pubblico dai loro effetti e i meccanismi censori si adeguano – diffamazioni, manomissioni, minacce, orientamento dei gusti del pubblico, tutto molto più semplice che eliminare dal mondo reale un'inchiesta già andata in stampa, un film già distribuito, un post archiviato in copia permanente. Ma un libro antico che supera le lame rotanti dei secoli e della censura controriformistica è potente sul serio, potenza del testo che veicola e della carta e della pergamena e della legatura, provvidenziale intreccio di occasioni, acquirenti e portatori, oggetto carismatico in barba alla filologia. Tributo affettuoso ai compagni fragili o sfortunati che non ce l'hanno fatta.

[22] Era monaco benedettino Benedetto Fontanini, l'autore principale del *Beneficio di Cristo* (Venezia, 1543).

[23] Collocazione 8.13.B.30.

Riferimenti bibliografici

Castiglione, B. (1769), *Lettere del Conte Baldessar Castiglione ora per la prima volta date in luce e conaAnnotazioni storiche illustrate dall'Abate Pierantonio Serassi*, vol. I, Padova.

Crews, D.A. (2008), *Twilight of the Renaissance. The Life of Juan de Valdés*, Toronto-Buffalo-London, University of Toronto Press.

Frajese, V. (2008), *Nascita dell'Indice: la censura ecclesiastica dal Rinascimento alla Controriforma*, Brescia, Morcelliana.

Giannini, M.C. (2013), "Three General Masters for the Dominican Order (1642-1644)", in *Papacy, religious orders, and international politics in the Sixteenth and Seventeenth Centuries*, Roma, Viella, pp. 61-104.

Madella, L. (2018), *Sull'Alfabeto Cristiano di Juan de Valdés*, Roma, Anicia, 2008.

Mandelli, F. (1775), "Memorie della vita del P.D. Aneglo Calogerà", in *Nuova raccolta d'opuscoli scientifici e filologici*, XXVIII (1775), pp. 1-78.

Panzanelli, A. (2002), "Tracce di circolazione del libro a Perugia tra Cinque e Seicento", in *Biblioteche nobiliari e circolazione del libro fra Settecento e Ottocento,* a cura di G. Tortorelli, Bologna, Pendragon, pp. 263-325.

Mayans y Siscar, G. (1737), *Origines de la lengua española compuestos por varios autores*, t. II, Madrid, Juan de Zuñiga.

Sciarra, E. (2009), "Breve storia del fondo manoscritto della Biblioteca Angelica", in *La Bibliofilìa*, vol. 111, No. 3 (set-dic 2009), pp. 251-282.

Serrai, A. (2004), *Domenico Passionei e la sua biblioteca*, Milano, Sylvestre Bonnard.

Tozzini, C. (2004), "Furori asinini ed eroici furori : percorsi teoretici e morali in Juan de Valdés e Giordano Bruno", in *La mente di Giordano Bruno*, Firenze, Olschki, pp. 79-101.

Unesco, Records of the General Conference, 28th session, Paris, 25th October to 16th November 1995, p. 51.

Valdés, J. de (1529),

—— (1545)

—— (1546)

—— (1967), *Diálogo de la lengua*, Edizione critica a cura di Cristina Barbolani de García, Messina-Firenze, Casa editrice G. D'Anna.

Vedova, G. (1832), *Biografia degli scrittori padovani*, vol. I, Padova.

9.
L'organizzazione sequenziale della risata nella conversazione

Maria Alessandra Molè[1]

1. L'Analisi della Conversazione

Il seguente paragrafo si propone di introdurre e delineare i punti salienti del presupposto teorico del programma di ricerca dell'Analisi della Conversazione (AC). Introdotta dal sociologo Harvey Sacks per studiare in maniera approfondita le caratteristiche sequenziali-organizzative della conversazione, essa può aiutare «ad illuminare il modo in cui si realizzano interattivamente e discorsivamente forme di costruzione del mondo sociale e di azione condivisa» (Zucchermaglio 2003, 55) e quindi portare alla luce i meccanismi dati per scontati dell'agire con il riso.

L'AC comincia a farsi strada nel panorama degli studi riguardanti l'interazione sociale tra il 1960 e il 1970 grazie ai lavori dei sociologi Harvey Sacks e dei suoi collaboratori Emanuel Schegloff e Gail Jefferson. Riflettendo sul suo orientamento etnometodologico, l'AC parte dall'assunto che ogni interazione sociale non si sviluppi in maniera casuale ma venga costruita in maniera sistematica e ordinata dagli individui e solo attraverso un'attenta osservazione dei dettagli che compongono un'interazione è possibile capire come viene costruito uno scambio conversazionale. Ogni conversazione, perciò, è il prodotto ordinato di pratiche condivise di ragionamento e di azione a cui partecipano tutti gli interagenti sociali (Raymond, Olguin 2022).

Sacks era convinto che la conversazione potesse essere divisa in elementi differenti, i quali, se considerati nella loro totalità, costituiscono quella che lo studioso ha definito "the machinery" delle relazioni sociali (Sacks, 1992). Sacks e i suoi colleghi, infatti, si sono proposti di indentificare i diversi "ingranaggi" della macchina interazionale, ovvero le regole e le procedure che vengono pubblicamente esibite nella conversazione procedendo con un'analisi condotta "enunciato per enunciato" (Schegloff, Sacks 1973) e mettendo, così, in risalto i metodi impiegati dai partecipanti per organizzare le attività sociali locali nel corso della vita quotidiana. Procedendo in questo modo, gli analisti della conversazione si sono resi conto che l'interazione è caratterizzata da norme che regolano l'alternanza dei turni di parola.

Attraverso l'alternanza dei turni i partecipanti rendono evidente la comprensione reciproca dei dettagli organizzati in maniera sequenziale nell'inte-

[1] Dottoressa di ricerca in Teoria e Ricerca Educativa e Sociale (XXXIV ciclo di Dottorato), presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre.

razione (Heritage, 1984). Infatti, l'obiettivo dell'AC è quello di ricostruire la logica endogena delle procedure discorsive attraverso le quali le persone "costruiscono un contesto comune e condiviso" (Fele, Paoletti 2002, 67). L'organizzazione dei turni è il vero e proprio "motore" dell'interazione sociale (Heritage 2005) e costituisce una cornice di intelligibilità fondamentale per la comprensione dell'azione. Come afferma Fele "analizzare la conversazione significa studiare l'insieme delle relazioni organizzate che si creano tra quello che una persona dice in un determinato momento della conversazione, quello che è stato appena detto e quello che sarà detto subito dopo" (ivi, 9).

Nel corso dei suoi lavori, l'AC ha poi cominciato a soffermarsi sul fenomeno della risata considerandolo uno degli ingredienti fondamentali per il funzionamento della conversazione (all'incirca nell'ultimo quarto del XX secolo) e ha mostrato che il riso non è solo associato all'espressione di qualcosa di divertente o umoristico ma, al contrario, mostra una varietà di azioni differenti quando viene associato anche a risorse non verbali come sguardi, movimenti del capo, posture del corpo e gesti. Questo approccio, infatti, non considera la risata come una reazione incontrollabile a uno stimolo esterno[2], ma come un'attività sociale, metodica e sequenziale prodotta dagli interagenti in maniera ordinata nel corso dell'interazione (Jefferson, Sacks, Schegloff 1987; Glenn, 2003). Gli analisti della conversazione studiano le risate in modo molto preciso nell'interazione in corso, momento per momento, riuscendo a coglierne nel dettaglio le funzioni comunicative (Jefferson 1984; Holt 2010). Comprendere il senso delle attività sociali, come una risata, significa indagare «i diversi metodi sociali con cui i membri arrivano a riconoscere che qualcosa è stato detto secondo una regola e non al dimostrabile combaciare di questioni sostanziali» (Giglioli, Dal Lago 1983, 83). Come ha notato Jefferson nel corso dei sui studi, il ridere insieme (*shared laughter*) è il prodotto di attività metodiche ben coordinate tra i membri di una conversazione (Jefferson 1984). Nella risata condivisa chiunque può unirsi alla risata in qualunque momento senza essere percepito come asincrono o in competizione, badando però a sfruttare la ritmicità della risata stessa, nella quale è possibile inserirsi.

Ridendo in certi punti delle sequenze e turni interazionali-conversazionali con cui può essere descritto l'itinerario di una conversazione quotidiana, si possono compiere un gran numero di azioni differenti come, per esempio, mostrarsi divertiti per quello che si è detto/fatto, manifestare imbarazzo, creare una cornice di allineamento e/o affiliazione, rivelare un problema, accusare, calmare, ridere di qualcuno o con qualcuno o ripristinare l'ordine della conversazione. Ridere, dunque, ci permette di realizzare azioni sociali. L'analista nella conversazione, inoltre, può osservare e indagare come i partecipanti or-

[2] Secondo quanto sosteneva Freud, per esempio, la risata non è nient'altro che uno scarico di energia accumulata. Gli impulsi sessuali e aggressivi relegati nel nostro inconscio possono creare un accumulo di energia che poi viene rilasciata in maniera improvvisa attraverso il riso. Ciò porterà l'individuo a percepire una sensazione di sollievo.

ganizzino lo sviluppo sequenziale di una risata. Può essere interessante notare se vi è una pre-sequenza che anticipi il riso o se la sequenza successiva può essere organizzata intorno al raggiungimento di una risata condivisa descrivendo del dettaglio le pratiche situate utilizzate dagli stessi partecipanti nel corso del discorso-in-interazione (Heritage, 1984, Sacks, 1974).

Inizialmente gli analisti della conversazione hanno fatto utilizzo solo di registrazioni audio per raccogliere dati, quindi si sono concentrati solo sul parlato e lo trascrivevano nei minimi dettagli. Quando si lavora con registrazioni audio, infatti, l'analisi è limitata al suono, in particolare ci si focalizza solo sulla voce e sul parlato. Con l'avvento recente di attrezzature video sempre più sofisticate[3], l'AC ha potuto concentrare la sua attenzione non solo sul parlato ma anche sugli aspetti non verbali dell'interazione, in particolare gli aspetti corporei come i movimenti del capo, le espressioni degli occhi, le posture del corpo, i gesti che, ordinariamente, vengono utilizzati dai membri per accompagnare il parlato e per conferire significato all'azione. Schegloff, a tale proposito, (2002, 288) sottolineava l'importanza del dato video e affermava: «for studying co-present interaction with sound recording alone risked missing embodied resources for interaction (gesture, posture, facial expression, physically implemented ongoing ativities, and the like), which we knew the interactants wove into both the production and the interpretation of conduct, but which we as analysts would have no access to. With the telephone data, the participants did not have access to one another's bodied either, and this disparity ws no longer an issue». Gli attori sociali attingono alla molteplicità di risorse verbali e non verbali per produrre un comportamento che sia pubblicamente comprensibile (*accountable*)[4] (Garfinkel, 1967; Sacks, 1992). Così, i movimenti del corpo e il parlato sono strettamente connessi tra loro e contribuiscono a dare un senso alla conversazione sequenziale (Spreafico, 2016). Lo stesso vale per il fenomeno della risata.

2. Il metodo

Per riuscire a comprendere meglio tutti quegli aspetti che sono "seen but unnoticed" (Garfinkel, 1967), come può essere una risata all'interno dei turni conversazionali, si è deciso di utilizzare il metodo dell'Analisi della conversazione ed effettuare un'analisi di singoli casi empirici esemplari (cioè videoregistrare delle interazioni naturali, selezionare delle sequenze che possano

[3] Gregory Bateson e Margaret Mead furono tra i primi ad utilizzare fotografie e video per documentare la cultura a Bali negli anni '40. La ripresa visiva ha permesso ai due antropologi di individuare i modelli di comportamento culturale di Bali e il processo di formazione di tali modelli di comportamento mediante l'osservazione delle pratiche messe in atto per allevare e istruire i bambini di quella cultura.

[4] L'*accountability* dell'agire rende l'agire stesso accessibile agli altri. Le pratiche sociali dei membri possono essere "viste" in maniera chiara e, per questo motivo, possono essere descritte.

risultare d'interesse, in questo rifacendosi al concetto di "Perspicuous Setting" di Garfinkel). Un contesto perspicuo è un ambiente, un ambito, una situazione, in cui il fenomeno, la pratica locale, d'interesse possono essere osservati in maniera particolarmente chiara ed è un contesto particolarmente adatto al tentativo di rispondere a una domanda di ricerca. La ricerca empirica è quindi situata nel campo della socialità nella vita quotidiana, al fine di studiare le azioni compiute dalla risata nella conversazione quotidiana, ad esempio nel caso della socialità conviviale-amicale (come un pasto tra amici).

Per videoregistrare l'interazione a cena è stata utilizzata una videocamera Canon EOS 2000D posta su un mobile in grado di registrare tutto quello che le partecipanti facevano e dicevano nel corso dell'interazione. Un grande vantaggio dei dati tratti da videoregistrazioni è che si possono esaminare più volte attraverso una visione rallentata del nastro e questo permette al ricercatore di ri-analizzare nel dettaglio le pratiche costruite dagli attori sociali nell'ambiente stesso in cui svolgono tali attività. A tale proposito è importante ricordare quanto affermato da Spreafico e Molè (2020, 108) ovvero «che tutte le videoregistrazioni, anche se rappresentano dei "setting naturali", ovvero situazioni che si sarebbero identificate a prescindere dalla presenza del ricercatore sulla scena, vanno sempre considerate come dati costruiti, poiché già solo la scelta di dove collocarsi per effettuare una ripresa costituisce uno specifico punto di vista su ciò che accade, formandolo in un certo modo».

Per trascrivere gli estratti è stato utilizzato il software ELAN[5] (EUDICO Linguistic Annotator), uno strumento di annotazione molto efficace per la trascrizione multimodale. Esso è stato ideato nel 2002 presso l'Istituto di psicolinguistica Max-Planck (MPI) di Nijmegen nei Paesi Bassi ed è disponibile gratuitamente online[6] e consente di identificare e annotare gli elementi comunicativi del parlato quali i tratti fonetici e prosodici e gli aspetti non verbali della comunicazione.

2.1 *I partecipanti*

La videoregistrazione da cui è stato preso l'estratto riportato nel paragrafo 3 è stata realizzata nel corso di una cena tra due amiche, Claudia e Anna, che si è tenuta a febbraio 2020 a casa di Claudia. Le partecipanti hanno dato il loro consenso in privato a essere videoregistrate ed è stata data loro la possibilità di ritirarsi dalla videoregistrazione se lo desideravano. Non sapevano che la propria risata sarebbe stata oggetto di studio. Sono solo state informate che il video sarebbe stato utile per uno studio sulla conversazione. Inoltre, per ragioni di privacy, nei trascritti sono stati scelti degli pseudonimi al posto dei nomi reali delle partecipanti.

[5] Per una descrizione dettagliata del funzionamento di ELAN si rinvia a Colón de Carvajal (2013).
[6] http://tla.mpi.nl/tools/tla-tools/elan/

2.2 *Il sistema di trascrizione di Gail Jefferson*

Per la trascrizione ci si è avvalsi di uno dei sistemi di trascrizione più famosi ideato da Gail Jefferson (2004a). Tale sistema, nel corso degli anni, è diventato sempre più sofisticato per catturare una vasta gamma di caratteristiche interattive come il volume della voce, l'intonazione, il ritmo, l'inspirazione, la voce sorridente, le pause, le interruzioni e così via. Questi dettagli permettono di osservare cose che "we could not, by imagination, assert were there" (Sacks 1984, 25). In questo modo lo studioso può rispondere al perché quel turno è stato prodotto in quel determinato modo in quello specifico momento e cosa sta realizzando all'interno della conversazione. È nella scoperta di questi minimi dettagli, infatti, che si svelano i significati delle azioni sociali.

Nel caso specifico della risata essa può essere trascritta con diverse espressioni come *huh* / *hah* / *heh* / *hih* e mostrano che il parlante può utilizzare diverse varietà di forme per ridere. Può essere rappresentata anche con delle particelle di risata (*laugh particles*) indicate con la lettera h tra parentesi tonde (h) all'interno di una parola (Jefferson 2004b) o se sono da sole vengono indicate con *ah ah ah* o *eh eh eh*. Se il suono della risata ha un tono elevato si trascriverà utilizzando il maiuscolo "HAH HAH", se, invece, presenta un volume basso verrà riportata in questo modo: "°huhu°". Infatti «lo scopo principale di questa tecnica è quello di visualizzare e individuare la temporalità del flusso interazionale e di posizionare il contributo di ciascun partecipante in relazione a quelli degli altri partecipanti. Non viene considerata come una semplice attività selettiva, essa è più un'interpretazione che conferisce importanza a tutti gli aspetti del parlato, come quelli prosodici[7] (ad esempio l'enfasi, il tono della voce e il suo prolungamento) e quelli sequenziali, cioè il modo in cui i turni sono organizzati da un punto di vista temporale (sovrapposizioni, interruzioni, allacciamenti)» (Spreafico, Molè 2020, 72-73).

[7] La prosodia è la parte della linguistica che studia l'intonazione, il ritmo, la durata, il tono della voce e l'accento del linguaggio parlato, cioè un insieme di fenomeni che interessano più di un segmento fonico.

Altri simboli di trascrizione sono riportati nella Tabella 1[8]:

[ ]	Inizio e fine della sovrapposizione
(2.0)	Pause cronometrate in secondi
MAIUSCOLO	Le lettere maiuscole indicano suoni molto alti se messe a confronto con il parlato circostante
°testo°	Segmento pronunciato a volume basso
testo	Enfasi
>testo<	Produzione accelerata dell'enunciato
<testo>	Produzione rallentata dell'enunciato
hhh	Espirazione
.hhh	Inspirazione
(.) (..) (...)	Pause di durata breve/medio/lunga non cronometrate (inferiori al secondo)
=	Enunciati concatenati senza interruzione
::	I due punti indicano il prolungamento del suono immediatamente precedente. Più lungo è il suono più numerosi saranno i punti
↑↓	Innalzamento o abbassamento del tono di voce
→	Le frecce laterali sono utilizzate per attirare l'attenzione sulle caratteristiche del discorso che sono rilevanti per l'analisi attuale
-	Un trattino indica un troncamento
?	Tono interrogativo
!	Tono animato
,	Tono sospeso
Par(h)ola	La h messa fra parentesi indica dei sospiri improvvisi, come il ridere mentre si parla
HA HA	Volume elevato della risata
°huh hih°	Volume basso della risata

Tabella 1 – Convenzioni di trascrizione del sistema notazionale di Gail Jefferson

2.3 *Il sistema Multimodale di Lorenza Mondada*

Insieme al sistema notazionale jeffersoniano è stato utilizzando anche il sistema multimodale di Lorenza Mondada che permette di studiare il riso tenendo conto delle risorse corporee incarnate messe in atto dai partecipanti durante i turni conversazionali. Tali risorse corporee vengono annotate in corsivo e in grigio chiaro sotto la linea del parlato cui si riferiscono. La temporalità del gesto, infatti, è strettamente associata alla temporalità del parlato (Mondada 2006).

L'utilizzo simultaneo di entrambi i sistemi di trascrizione risulta una com-

[8] Per una descrizione dettagliata delle modalità di trascrizione si veda (Jefferson, 1985). Per una presentazione critica dei segni convenzionali adottati nelle trascrizioni in Analisi della conversazione, si veda poi Fatigante (2006).

binazione vincente per cogliere le varie modalità con cui gli inter-agenti si relazionano e ridono nella conversazione in atto. Per comprendere più nel dettaglio i simboli impiegati, nella tabella 2 verranno mostrate le convenzioni di trascrizione multimodale di Lorenza Mondada (2007) scaricabili online[9].

* * + + Δ Δ | |	Simboli che permettono di delimitare la descrizione delle azioni di un altro partecipante
>>	il gesto o l'azione descritti iniziano prima dell'inizio dell'estratto
—>>	il gesto o l'azione descritti continuano dopo la fine dell'estratto
*--->	il gesto o l'azione descritti continuano nelle righe successive
*--->>	il gesto o l'azione descritti continuano fino e dopo la fine dell'estratto
---->*	il gesto o l'azione descritti continuano fino a quando non si raggiunge lo stesso simbolo
>>--	il gesto o l'azione descritti iniziano prima dell'inizio dell'estratto
....	Preparazione del gesto
----	Il gesto viene mantenuto
,,,,,	Fine/ritiro del gesto.

Tabella 2 – Convenzioni di trascrizione multimodale di Lorenza Mondada

3. La risata anticipata nel *trouble storytelling*

Nell'estratto qui presentato, due amiche, Claudia e Anna, condividono insieme il momento della cena e Claudia racconta alla sua interlocutrice Anna un vicenda che ha vissuto in prima persona. Nell'ambito della letteratura sullo *storytelling*, studiosi quali Jefferson (1978), Sacks (1972; 1974), Schegloff (1972), hanno dimostrato che in questo tipo di narrazioni vi è sempre un primo narratore che inizia a raccontare un evento di cui il destinatario non conosce i dettagli. Qui, invece, ci si trova di fronte a uno *storytelling* che vede l'argomentazione di una situazione problematica, un *trouble storytelling*, di cui entrambe le partecipanti conoscono già l'andamento della storia. Infatti, è necessario informare il lettore che, nel momento in cui si è svolta la vicenda,

[9] https://franz.unibas.ch/fileadmin/franz/user_upload/redaktion/Mondada_conv_multimodality.pdf

Claudia stava inviando dei messaggi audio ad Anna sull'applicazione Whatsapp e la stava informando di quello che le stava accadendo in quel momento. Questo accesso preliminare all'evento si può evincere già da primi turni dell'estratto.

```
1 CLA          mi stavo sentendo ma↑le
               (2.0)
2 ANN          ma infatti *vedevo che mi mandavi::: l'audio tutta
               preoccupata
  ann                     *guarda CLA e sorride------>
3 CLA          EH t'ho detto io stavo continuando a
               temporeggiahh◊*hhre (0.8)
  ann                        *sorride guardando CLA------->
  cla                       ◊guarda ANN e ride---------->
4 CLA          hhhh mandandoti quest'audio come sai come quando uno si
               sente al sicuro stando al cellula*re NO?
  ann                                          *guarda CLA e annuisce
                                                con la testa
```

(RM_FEB2020_CENA_estratto 1a)
Trascrizione dal minuto 00:07-00:22. – Partecipanti: CLA: Claudia; ANN: Anna

Al turno 2, infatti, Anna dice a Claudia sorridendo "ma infatti vedevo che mi mandavi l'audio tutta preoccupata" e al turno 3 Claudia le risponde ridendo "eh te l'ho detto io stavo continuando a temporeggiare". I sorrisi e le risate delle partecipanti qui sono anticipate e veicolano già un'informazione riguardo al tipo di racconto che si sta analizzando. Quindi, si potrebbe supporre che le partecipanti fossero già predisposte al riso. Infatti, nelle conversazioni tra amici capita spesso che si rida per il puro di piacere di rievocare degli eventi già noti con l'intento di trascorrere un buon tempo di qualità insieme. Anna è come se volesse fare onore alla qualità performativa narrativa esibita da Claudia che mette in scena una *performance* teatrale in grado di rappresentare nuovamente la vicenda vissuta. Perciò, le risate e i sorrisi, nell'anticiparsi da subito, svolgono diversi compiti interazionali: mostrano un *co-orientamento* rispetto la qualità dell'argomento narrato e creano uno spazio che permette di creare una cornice di allineamento e affiliazione tra le due partecipanti nella conversazione-in-interazione.

```
5 CLA          °Tesò° poi stai percorrendo una strada buuia sei
               preoccupata quindi intanto parli con qualcuno pe*r (1.0)
               farti FOOhh*rza haaa nhohO? (0.6)
  ann                                                        *annuisce
                                          e sorride guardando CLA
6 CLA          IO stavo continuando a rhegistrare questo HHAudio
               >temporeggiando<  vedevo queste maacchine quindi intanto
               le avvistavo da lontano
7 ANN          qu[ante erano?
8 CLA            [poi-
  ANN          tre macchine piene di questii: soggetti allucinanti no?
9              (0.4)
10 ANN         huhh
11 CLA         poi avevo già adocchiato il >peggio già da l*ontano
               quello che mi preoccupava di più cioè tutti in realtà
               avevano un aspetto da ceffi<
  ann                                                     *annuisce
               (0.8)
12 ANN         cioè proprio da Tor Bella Monacaa[aa
13 CLA                                          [macché ma quelli
               proprio in confronto sono dei Lord
14 ANN         mhuhmuh
15 CLA         Questo c'aveva tipo i d◊enti fracichi io non so che co,
               di che co[sa si è fatto in vita sua
   cla                            ◊si indica i denti con la mano
16 ANN                   [eh?
17 CLA         sai i denti rovinati quando tii:: hai provato certe
               dr*oghe (0.2) .h non lo so io lo so solo per sentito
               dire ovviH◊AAAme[nteehhehe
   ann           *sorride---------------->
   cla                   ◊si allunga con il busto verso ANN
18 ANN                        [HAH HAH HAH HAH HAH HAH[hih hih hih
```

(RM_FEB2020_CENA_estratto 1b)

Infatti, Claudia ri-narra l'evento in maniera plateale utilizzando un serie di atteggiamenti non verbali (*reenactment*) (Sidnell, 2006) che vengono qui mostrati attraverso la trascrizione multimodale: quando al turno 15 si indica i denti con la mano mentre descrive i denti "fracichi" dei "ceffi" che aveva incontrato e quando si protrae con il busto verso Anna al turno 17 mentre ride.

Qui Anna, prima che Claudia inizi a ridere alla fine della parola "ovviamente" , le sorride e insieme si uniscono in una risata condivisa (turni 17-18) dando luogo a una "performance di squadra" (Norrick, 2004), un attento lavoro cooperativo che le partecipanti costruiscono per ridere insieme, di nuovo, di qualcosa che già conoscono. Così, Claudia è come se volesse fare *entertainment* riguardo sé stessa ma anche riguardo al racconto.

Perciò, sembra che il racconto sia sorretto da due *frame* (Goffman, 1974) di partecipazione differenti, uno della storia e un altro sorretto dalla risata e dai sorrisi che mostra un'altra configurazione di partecipazione diversa dalla

prima. Ed è proprio qui che viene svelato l'ordito, l'incongruenza. Nel *trouble storytelling* tradizionale i partecipanti si affiliano alla qualità del discorso e possono ridere insieme solo verso la fine della narrazione, quando ci si è resi conto che la problematicità è stata risolta e che "è andato tutto bene". Nell'estratto qui presentato, invece, non ci sono elementi verbali e non verbali da parte delle partecipanti che segnalino il pericolo che ha corso la narratrice, perciò la risata che caratterizza il secondo *frame* è anticipata e, di conseguenza, non pertinente con il primo *frame* del racconto.

4. Conclusioni

L'obiettivo dello studio, è quello di comprendere le caratteristiche dell'interazione, come esse hanno luogo e che ruolo ricopre la risata, concentrandosi esclusivamente sulle attività pratiche realizzate in maniera locale dai membri. In generale, l'analisi permette di concludere che, contrariamente a quanto comunemente assunto da una parte della letteratura esistente, la risata non è solo il risultato di una produzione linguistica divertente ma è una strategia adoperata in maniera cooperativa dai partecipanti per gestire l'ordine nella e della conversazione in base alla situazione che si sta vivendo in quel momento. La scelta di avvalersi del metodo dell'analisi multimodale della conversazione ha fornito informazioni dettagliate sul fenomeno della risata, permettendo a chi scrive di analizzarne nello specifico tempi, modi e funzioni. Un altro punto di forza è rappresentato dalla specificità dell'ambito su cui si è focalizzato questo studio, quello della socialità conviviale-amicale. Le conversazioni a cena videoregistrate non solo hanno permesso a chi scrive di raccogliere dati utili per lo studio di come i partecipanti organizzino localmente le azioni compiute con il riso, ma possono considerarsi dei "setting" all'interno dei quali ci si può soffermare sui micro-dettagli delle conversazioni e sugli aspetti dati per scontati delle attività quotidiane. La risata è, per l'appunto, uno degli aspetti messi in evidenza attraverso questa analisi così dettagliata, che ha permesso l'osservazione della relazioni tra i parlanti e i loro destinatari all'interno di diversi quadri di partecipazione e il riconoscimento pubblico di eventi significativi dell'interazione riflessivamente legati all'utilizzo di risorse verbali e non verbali all'interno di un orizzonte temporale sempre in divenire.

Riferimenti bibliografici

Colón De Carvajal, I. (2013), *Guide pratique pour annoter sous ELAN*. Lyon: Laboratoire ICAR.

Fatigante, M. (2006), Teoria e pratica della trascrizione in Analisi Conversazionale. L'irriducibilità interpretativa del sistema notazionale. In I. Burki, E. De Stefani (a cura di), *Trascrivere la lingua. Dalla filologia all'analisi conversazionale* (pp. 219-256). Bern: Peter Lang.

Fele, G., Paoletti, I. (2002), *L'interazione in classe*. Bologna: il Mulino.

Garfinkel, H. (1967), *Studies in Ethnomethodology*. New Jersey: Prentice-Hall.

Giglioli, P.P., Dal Lago, A. (1983), *Etnometodologia*. Bologna: Il Mulino.

Glenn, P. (2003), *Laughter in Interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Goffman, E. (1974), *Frame Analysis. An Essay on the Organization of Experience*. Cambridge: Harvard University Press.

Heritage, J. (1984), *Garfinkel and ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.

Heritage, J. (2005), *Cognition in discourse*. In te Molder H., Potter J. (Ed.), *Conversation and Cognition* (pp. 184-202).Cambridge: Cambridge University Press.

Jefferson, G. (1978), Sequential aspects of story telling in conversation, *Studies in the Organization of Conversational Interaction* (pp. 219-248). New York: Academic Press.

Jefferson, G. (1985), An exercise in the transcription and analysis of laughter. In T. Van Dijk (Ed.), *Handbook of discourse analysis*, Vol. 3: *Discourse and dialogue* (pp. 25-34). London: Academic Press.

Jefferson, G. (1984), *On the Organization of Laughter in Talk about Troubles*, in J.M. Atkinson, J. Heritage, (Eds.), *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis* (pp-356-369). Cambridge: Cambridge University Press.

Jefferson, G. (2004a), *Glossary of transcript symbols with an introduction*. In G. H. Lerner (Ed). *Conversation Analysis: Studies from the First Generation* (pp-13-31). Amsterdam: John Benjamins.

Jefferson, G. (2004b), A note on laughter in 'male-female' interaction. *Discourse Studies, 6*(1), 117-133.

Jefferson, G., Sacks, H., Schegloff, E.A. (1987), *Notes on Laughter in the Pursuit of Intimacy*. in G. Button, J.R.E. Lee (Eds.) *Talk and Social Organisation* (pp. 152-205). Clevedon: Multilingual Matters.

Mondada, L. (2006), *La pertinenza del dettaglio: registrazione e trascrizione di dati video per la linguistica interazionale*. In Bürki Y., De Stefani E, (a cura di), *Trascrivere la lingua. Dalla filologia all'analisi conversazionale* (pp. 313-344). Lang: Bern.

Mondada, L. (2007), Multimodal resources for turn-taking: Pointing and the emergence of possible next speakers. *Discourse Studies*, 9(2), 194-225.
Norrick, N.R. (2004), Non-verbal humor and joke performance, *Humor: International Journal of Humor Research,* 17(4), 401-409.
Raymond, C.W., Olguin, L.M. (2022), *Análisis de la Conversación. Fundamentos, metodología y alcances*. London: Routledge.
Sacks, H. (1972), An initial investigation of the usability of conversational data for doing sociology. in Sudnow D. (Eds.), *Studies in Social Interaction* (pp. 31-74). New York: Free Press.
Sacks, H. (1974), An Analysis of the Course of a Joke's Telling in Conversation, in Bauman R., Sherzer J. (Eds.), *Explorations in the Ethnography of Speaking* (pp. 337-353).Cambridge: Cambridge University Press.
Sacks, H. (1992), *Lectures on Conversation*. Oxford: Blackwell.
Schegloff, E.A. (1972), Notes on a conversational practice: formulating place, *Studies in Social Interaction*, 75-119.
Schegloff, E.A. (2002), *Beginnings in the telephone*, in E.K. James E. Katz, M. Aakhus (Eds.), *Perpetual contact: mobile communication, private talk, public performance* (pp-284-300). Cambridge: Cambridge University Press.
Schegloff, E.A., Sacks, H. (1973), Opening up closings. *Semiotica*, 7, 289-327.
Sidnell, J. (2006), Coordinating Gesture, Talk, and Gaze in Reenactments, *Research on Language and Social Interaction*, 39, 4, 377-409.
Spreafico, A. (2016), *Tracce di "sé" e pratiche sociali. Un campo di applicazione per una sociologia situata e visuale delle interazioni incarnate*, Roma: Armando Editore.
Spreafico, A., Molè, M.A. (2020), *Sociologia della risata come realizzazione pratico- interazionale*. Torino: L'Harmattan.
Zucchermaglio, C. (2003), *Contesti di vita quotdiana, interazione e discorso*. In G. Mantovani, L.Spagnoli (a cura di), *Metodi qualitativi in psicologia* (pp. 42-72). Bologna: il Mulino.

Pubblicazioni della ricerca

Spreafico, A., Molè, M.A. (2020), *Sociologia della risata come realizzazione pratico-interazionale*. Torino: L'Harmattan.
Spreafico, A., Molè, M.A. (2020). *Sociologie du rire comme réalisation pratique interactionnelle.* Paris: L'Harmattan.

Comunicazioni e relazioni della ricerca a convegni e seminari

MOLÈ, M.A. (2020), *La risata nell'interazione sociale, una prospettiva sociologica*, Conferenza Nazionale delle Dottorande e dei Dottorandi in Scienze Sociali, 3-5 dicembre 2020.

10.
Note riflessive di osservazione esperienziale. La formazione dei docenti (a distanza) sulla *Cultura dell'inclusione* e suggestioni metodologiche innovative

Patrizia Nunnari

1. Descrizione del corso di formazione attivato

Nell'ambito del DPR 275/99 concernente norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, L'Istituto Comprensivo "Marino Centro" come Polo Formativo dell'ambito 15 della provincia di Roma, avendo ricevuto l'approvazione dell'USR Lazio per il piano di formazione per l'inclusione presentato, ha avviato *on line* 10 edizioni di un corso sull'Inclusione da ottobre 2021 a dicembre 2021. Le diverse edizioni, rese necessarie per più di mille iscrizioni pervenute da docenti di ogni ordine e grado del vasto comprensorio dei Castelli Romani, hanno disegnato un interessante scenario sui loro bisogni formativi e sulle scelte progettuali adottate. Gli insegnanti coinvolti erano 2/3 di ruolo e 1/3 a tempo determinato, di età compresa fra i 35 e i 65 anni, con un'anzianità di servizio molto eterogenea. La formazione è avvenuta totalmente a distanza. Il *team* di formatrici e formatori impegnato nell'attività era composto da sette professionisti tra psicologi e pedagogisti. I primi hanno curato la parte teorico-legislativa, i secondi la parte metodologico-didattica. L'obiettivo del corso di formazione a distanza riguardava la possibilità di raccontare esperienze didattiche innovative con brevi richiami a modelli psico-pedagogici da cui hanno tratto ispirazione, al fine di motivare o rinforzare i docenti verso una più consapevole applicazione di una metodologia didattica attiva.

2. Articolazione del corso di formazione e ragioni metodologiche

Il corso è stato articolato in due momenti: nel primo si è affrontato lo studio della legislazione sulla disabilità (L.104/92 e L.18/2009) e i disturbi specifici di apprendimento (L.170/2010 e D.M.27/12/2012 con riferimento al ICF-CY). La parte legislativa è stata un'occasione di rinforzo/ripasso di quanto già noto ai docenti di ruolo, e un momento di formazione per i colleghi incaricati o supplenti. Nel secondo momento, quello propriamente metodologico-didattico, sono state proposte prima azioni-guida, esperienze innovative di apprendimento documentate e fruibili liberamente dal docente, poi i modelli pedagogici e psicologici di riferimento: forse la strategia migliore per rendere la riflessione epistemologica di fattiva e incoraggiante ispirazione, proprio perché colta prima

nella sua realizzazione operativa e poi nei suoi aspetti teorici. Con questo percorso esplorativo i docenti si sono confrontati con inusuali scenari didattici realizzati in aula, fra classi di Istituti diversi, per tutta la popolazione scolastica, sul territorio. L'inversione prassi-teoria è risultata una scelta indovinata per incoraggiare i docenti più stanchi, e nel contempo rendere più agile a tutti l'apertura alla produzione ideativa e di pianificazione programmatica (Morin, 2000), avendo la possibilità di confrontarsi con una documentazione dettagliata e completa.

3. Struttura del corso attivato

La struttura del corso prevedeva 25 ore a distanza con l'utilizzo di piattaforme per archiviare e condividere il materiale di ricerca, porre quesiti o chiedere chiarimenti, e accogliere i progetti dei docenti a fine percorso. Le ore totali sono state ripartite in 5 ore di incontri sincroni e 5 ore asincrone dedicate alla riflessione individuale/ in *team* della documentazione messa a disposizione. Nove ore sono state destinate all' attività laboratoriale per la progettazione e realizzazione di un'azione didattico-metodologica inclusiva da attuare nelle proprie aule o nel proprio Istituto. Un'ora asincrona è stata destinata per lo svolgimento di un breve questionario finale in forma anonima.

4. Elementi di criticità nella formazione dei docenti

Il gran numero dei partecipanti ha imposto la necessità di predisporre gruppi di lavoro ampi, ma anche di chiarire nel dettaglio il ruolo svolto nella ricerca da ogni docente, prendendo a riferimento una scheda di progettazione comune. Ad ogni gruppo di lavoro è stato chiesto di pensare a una progettazione inter-trans-disciplinare, attraverso un lavoro organizzato e pienamente condiviso. Preme ricordare, a tal proposito, che la condivisione metodologico-programmatica[1] dei percorsi di apprendimento fra docenti dello stesso Consiglio di classe, soprattutto nella Secondaria, risulta ancora oggi una pratica quasi inesistente. Al di là di manifestazioni o progetti d'Istituto per i quali si attivano, 'a macchia di leopardo', gruppi di lavoro, la volontà di avviare sistematicamente una programmazione di classe per nuclei o moduli trans-scientifici rimane uno scoglio difficile da superare. Come ricorda E. Morin, la specializzazione disciplinare ha determinato la chiusura degli insegnamenti in *monadi,* frammentando i Saperi (Morin, 2001) e depotenziando la possibilità di rinforzarsi e arricchirsi a vicenda, trascinando i metodi di insegnamento verso derive abitudinarie e inefficaci rispetto alle nuove modalità di apprendimento (Gardner,1988). Il processo di insegnamento-apprendimento nella scuola corre

[1] https://padlet.com/p8smsfrb2b/abzyup1hq66yyd44 Padlet di progettazione di un team-docente dichiaratamente coeso.

insomma il rischio di non rispondere in modo produttivo a quei nuovi bisogni formativi (Maslow,2007) e culturali che devono potersi confrontare con i repentini cambiamenti tecnologici e mass-mediali. Si nota ancora la presenza di uno zoccolo duro: la unidirezionalità trasmissiva dei meri contenuti docente-discente, giustificata forse da un'errata concezione dell'asimmetricità del rapporto educativo, per la quale ancora fatica ad entrare la funzione del docente come «orientatore e facilitatore». Gli studenti e le studentesse che vivono dentro un mondo globalizzato, in una rete di conoscenze nella quale è facile perdersi e per la quale serve la padronanza di un pensiero critico solido, flessibile, investigativo decisamente aperto, si trovano nell'infelice situazione di dover, in maniera autonoma, dove ci fossero già delle capacità personali, tessere relazioni, percorsi significativi fra discipline senza avere l'esplicito e pianificato supporto da un *team*-docente coeso. Questa grande criticità pone i giovani di fronte a una montagna smisurata di contenuti slegati, frammentati, la cui tessitura elaborativa rappresenta ancora una sfida, più che un'occasione realizzabile. Le scienze umane chiedono oggi invece che i contenuti siano oggetto di una significativa selezione e di una loro ragionata articolazione reticolare, per condurre a un apprendimento significativo che faccia emergere la complementarietà tra pensiero verticale e laterale (De Bono,2021), le abilità elaborativo-applicative e le competenze strategiche con una solida valenza metacognitiva.

5. Possibili strategie di innovazione metodologica nella formazione

L'apprendimento oggi è un'esperienza complessa di cambiamento che avviene soprattutto grazie alla collaborazione, all'interazione, al confronto dialogico e partecipativo fra pari. Di qui la necessità di formare e aggiornare i docenti attraverso quelle stesse metodologie a loro richieste. Se insomma la didattica per competenze, su cui negli ultimi anni sono stati attivati numerosi corsi dall'Amministrazione Pubblica, divenisse immediatamente fruibile, mettendo i docenti in formazione nella condizione di affrontarla fin dall'inizio del loro percorso formativo professionale, in un ambiente inclusivo e laboratoriale, sia in termini di spazi e materiali utilizzati, che in termini di ricerca condivisa in gruppi di lavoro, giocoforza sarebbe lo stesso 'fare e sperimentare' del singolo docente a restituire la conferma della possibilità di operare in tal modo. In questo modo le esperienze di apprendimento manterrebbero i Saperi nella loro organica unitarietà, dando alle nuove generazioni la possibilità di elaborare una cultura in grado di rispondere a problemi ormai planetari.

6. Le installazioni educative come *medium* inclusivo

L'«inclusione» è un obiettivo, una visione, una costruzione mentale e fisica che va compresa soprattutto nel fare insieme. Nei corsi di formazione in pre-

senza[2] questo sarebbe possibile attraverso, ad esempio, la costruzione di un mandala[3] come installazione temporanea, *medium* eccellente di condivisione sia comunicativa che progettuale di un'esperienza inclusiva. Tale costrutto educativo cambierebbe sostanzialmente lo spazio fisico e mentale dei soggetti coinvolti, dando modo ad ogni docente di lasciare la propria traccia nel rapporto sinergico con gli altri colleghi, abituando così a pensare anche a un 'noi'. La costruzione di una installazione[4], utilizzando diversi materiali di recupero e oggetti simbolici e reali (Baudrillard, 2004) risponde anche al bisogno di fare dello spazio di sinergia mente-corpo, un tipo di esperienza totalizzante spesso trascurata nella scuola, soprattutto nella Secondaria.

A distanza però tutto questo non si può naturalmente realizzare. L'ambiente virtuale consentirebbe al massimo l'uso di una lavagna condivisa, tagliando fuori tutto l'aspetto della corporeità e dell'affettività (Goleman, 1996) che, nelle attività in presenza, avrebbero un ruolo importante quanto lo sforzo mentale.

7. Scelte di campo: strumenti digitali e costrutti culturali

Al posto di un'installazione fisica, si dovrebbe allora ricorrere a un ambiente condiviso totalmente digitale. Un ambiente perfetto per costruire e mostrare, nelle sue inter-connessioni, una rete di prodotti eterogenei contemporaneamente visibili e accessibili, è certamente quello offerto dal *padlet*, una bacheca virtuale davvero versatile. È ciò che si è deciso di fare con questa esperienza formativa a distanza. Il tema dell'inclusione, abito mentale e affettivo profondo e imprescindibile nella formazione, ha preso dunque graduale forma nell'azione del formatore di tessere una ragnatela di associazioni, rimandi, paragoni, approfondimenti, relazioni fra esperienze didattiche e prospettive educative figurate tutte in un accattivante, grande *puzzle* ragionato fatto di mappe mentali e concettuali, immagini, oggetti, filmati, *podcast*, testi, etc. La varietà degli esempi didattici proposti e i modelli epistemologici di riferimento, la particolarità di affrontare in maniera reticolare gli oggetti educativi (non attraverso le solite sequenze di *slide* in *power point* verbalizzate dal relatore nella forma di

[2] https://drive.google.com/file/d/1oLjUBBdPQ0mEg-c-aup_lBQhb_hFgl1n/view?usp=sharing Il link rimanda all'installazione prodotta in un corso di formazione in presenza sull'agenda 2030 per neo-assunti. L'installazione temporanea rappresenta un albero con le tre direttrici inscindibili della sostenibilità: economico, ambientale e sociale. I docenti sono stati chiamati ad arricchire l'albero con *post it* di *brain writing* e progetti con parole chiave, disegni, simboli, etc.

[3] https://drive.google.com/file/d/1Ba9kSrfd7XZnnumOKdOTTrWct4dzAHn9/view?usp=sharing.

[4] Il link rimanda alla costruzione di un mandala, simbolo della vita e del Sé per la psicologia analitica junghiana, per rappresentare la metodologia dei «sei cappelli per pensare» di E. De Bono. https://photos.app.goo.gl/HWphjS82w3ffLXKp6
L'inserimento nella progettazione didattica di *oggetti* dei quali avere un approccio simbolico, e non meramente consumistico, libererebbe una serie di possibilità: pensare in modo laterale a funzionalità altre, creative, originali, all'interno di una produzione letteraria, di un esperimento mentale o scientifico, di un'esperienza estetica https://photos.app.goo.gl/AiLQ9nYkEZAto1KB6

lezione frontale), ha richiesto da parte di tutti concentrazione, flessibilità cognitiva e capacità di muoversi fra sollecitazioni anche molto diverse (modelli pedagogici, prodotti, documenti, manifesti, forme d'arte, ambienti, tabelle, etc.) da tenere insieme in una comprensione attiva. L'intenzione era quella di suscitare nell'immaginario dei docenti la costruzione di 'percorsi educativi altri' poco frequentati nella *routine* quotidiana, mediante l'uso dell'intuizione, della creatività e del *problem solving*.

I docenti più motivati a intervenire durante le ore sincrone, hanno condiviso in forma narrativa esperienze, ricordi, emozioni, dubbi e criticità. Il mosaico di offerte proposto dal *padlet*, consultabile sempre, ha probabilmente dato ai *team* una libertà progettuale non percepita come 'un operare senza rete di protezione', piuttosto come un'occasione di costruire ibridazioni e attraversamenti verso strade progettuali e didattiche inusuali in contesti-mentali, affettivi e ambientali-'altri'.

8. Alcuni limiti della formazione a distanza

Come è facile immaginare, la distanza fisica riduce la portata espressiva della comunicazione non verbale. Con un centinaio di presenze le telecamere devono restare spente e il formatore si trova a dover concentrare nella voce, soprattutto se lo schermo è in condivisione, tutto il comunicabile. Resta la *chat* che però se per un verso è un utile strumento di *feedback*, per un altro può rendere meno fluida la comunicazione.

È stato comunque possibile gestire l'interazione immediata delle attività di *brain writing* di inizio (per far emergere bisogni e aspettative), e fine corso (come valutazione dell'efficacia dell'offerta formativa), mediante l'uso di un sito in grado di tradurre immediatamente le risposte dei docenti in *word-cloud*,[5] istogrammi, torte e altri strumenti di rilevazione. Alcuni docenti hanno addirittura condiviso la loro emozione nel vedere la 'nuvola di parole' riempirsi dei contributi di tutti.

La frequentazione della piattaforma, la possibilità di accesso al vasto materiale e la possibilità di programmare incontri virtuali, da considerarsi senza dubbio condizioni formative imparagonabili alla sostenibilità[6] di percorsi in

[5] Il link rimanda alla nuvola di parole inviata dai corsisti come attività di brainstorming iniziale.https://docs.google.com/document/d/1nmPaAld1Zb7_2lDOcpDaT-PAH6-ykJzj/edit?usp=sharing&ouid=106017263571854290670&rtpof=true&sd=true

[6] https://drive.google.com/file/d/1Na4tGPOUpE1TOi0YqJ4huZRH0ae9GSOl/view?usp=sharing Il link rimanda a un breve video su un corso di formazione in presenza su «La gestione della classe» presso la scuola polo ambito 15. I docenti sono stati impegnati 3 ore: dopo un breve *brain storming* per un *feedback* sui bisogni formativi, sono state avviate numerose sollecitazioni sia sul piano epistemologico che su quello didattico; si è passati poi alla progettazione di *team*, attraverso l'uso di materiale ecosostenibile (bastoncini, fili di lana, carta e cartoni, etc.) con cui condividere con l'uso di parole chiave, simboli, disegni, legami concettuali, le variabili educative implicate nella «gestione della classe». Un gruppo ha anche pubblicamente condiviso le criticità emerse nel dover lavorare in-

presenza con gruppi relativamente ristretti, hanno comunque rappresentato, in pandemia, le uniche modalità possibili per non ostare la tanto evocata resilienza di questi ultimi tempi.

9. La progettualità dei docenti: le scelte fatte

I progetti hanno rispecchiato la specificità degli ordini di scuola: dall'Infanzia alla Secondaria Superiore. I gruppi di lavoro si sono formati liberamente e tutti i progetti hanno rispettato il *format*[7] proposto, utile a garantire una certa uniformità delle variabili implicate. La maggior parte dei progetti hanno fatto uso del *padlet* considerato ambiente attraente, manifesto *in progress* o diario di bordo del proprio 'far scuola', utile archivio dei materiali utilizzati o prodotti. Sul tema dell'inclusione, i docenti hanno operato in maniera abbastanza omogenea alcune scelte progettuali. Per la scuola dell'Infanzia e per la scuola Primaria[8] : scuola in giardino sostenibilità ambientale, comunicazione non ostile (il manifesto), la letteratura e lo *storytelling*, attività sensoriali, di *coding,* musica e danza. Per la Secondaria: parità di genere e lotta al bullismo, azioni di *service Learning* scuola-territorio, la cultura culinaria come *medium* inclusivo, l'Agenda 2030, la pianificazione di progetti di didattica per 'ambienti di apprendimento', intercultura e mobilità studentesca.

10. Considerazioni finali

I progetti hanno mostrato come la corporeità, nell'esperienza scolastica, perda progressivamente importanza dall'infanzia al liceo, conservando naturalmente però negli Istituti tecnici e professionali un posto nelle competenze professionalizzanti. I progetti di infanzia e primaria hanno mostrato grande cura nei dettagli (colori, immagini, disegni, suoni), quelli della secondaria una maggiore attenzione ai contenuti e ai loro significati, ad eccezione delle esperienze didattiche teatrali o legate all'applicazione di competenze professionali, per le quali la corporeità ha giocato un ruolo fondamentale.

Un riconoscimento particolare merita il *team* docente della sezione carceraria di un Istituto alberghiero. Il progetto finalizzato all'apertura di un ristorante all'interno del carcere, si è concentrato sulla stesura di un *menu* e sull'importanza degli effetti educativi e professionalizzanti che un'iniziativa del genere sarebbe capace di promuovere[9] nelle persone detenute.

---

sieme e le scelte operate per superarle.

[7] Scheda di progettazione: https://docs.google.com/document/d/1ox_gwoGUxdx2-B2AdIie-63qGXh-2h_q0b__jhvWoI8/edit?usp=sharing

[8] Un esempio di padlet con progettazione della scuola primaria https://padlet.com/giuseppinaammutinato15/rblnazlgt3wrvhxx

[9] Il padlet curato dai docenti della sezione carceraria. https://padlet.com/mavittoria19/9xgn3eg1gg47siyz

Alcuni *team,* tra i vari ordini di scuola, hanno manifestato un ritrovato piacere nel lavorare insieme. Tutti hanno chiesto di poter ricevere una valutazione immediata della qualità del progetto, rivelando chiaramente il bisogno di restituzioni gratificanti e motivanti per la loro professione. La maggioranza dei *team* docenti ha sviluppato, trasformato, rivoluzionato e personalizzato le sollecitazioni operative ricevute durante il corso.

Dopo l'invio del progetto da parte dei docenti e una restituzione valutativa, è stato erogato un questionario finale[10] e le risposte ricevute hanno dato prova della buona accoglienza delle sollecitazioni liberate dall'esperienza formativa a distanza.

[10] Si consulti il questionario e i risultati:
https://docs.google.com/forms/d/1wbWGiKskXMIqPWq69192q3jr6gFyKiprTEXE6Goux9I/edit?chromeless=1#responses. Si ringrazia la dott.ssa Roberta Boncio per il questionario a cui hanno partecipato 618 corsisti.

Riferimenti bibliografici

Baudrillard, J. (2004), *Il Sistema degli oggetti*. Milano: Bompiani.
Gardner, H. (1988), *La nuova scienza della mente*. Milano: Feltrinelli.
Goleman, D. (1996), *Intelligenza emotiva*. Milano: Rizzoli
Maslow, A. (2007), *Motivazione e Personalità*. Milano: Fabbri ed.
Morin, E. (2001), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaele Cortina.
Morin, E. (2000), *La testa ben fatta*. *Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaele Cortina.
De Bono, E. (2021), *Creatività e pensiero laterale*. Milano: Rizzoli.

Dottoranda di Teoria e ricerca educativa, laureata in pedagogia e in filosofia, già cultrice della materia, docente di ruolo di storia e filosofia nei licei. Formatrice docenti per il MI e autrice de *Lo sguardo del funambolo*, Milano, Franco Angeli, 2004 e di numerosi saggi su riviste universitarie.

11.
La rappresentazione della disabilità nella letteratura per l'infanzia italiana, tra passato e presente

Silvia Pacelli[1]

1. Letteratura per l'infanzia e disabilità: il quadro teorico di riferimento

La ricerca dal titolo "La rappresentazione della disabilità nella letteratura per l'infanzia italiana" si propone di indagare, attraverso l'analisi di testi di letteratura per l'infanzia italiani pubblicati dalla seconda metà dell'Ottocento a oggi, come la disabilità, intesa come costrutto sociale, viene rappresentata. Obiettivo della ricerca è evidenziare, in prospettiva storica e sociale, le tendenze principali e le retoriche ricorrenti al fine di verificare se e come la caratterizzazione della persona disabile sia cambiata nei secoli. Le domande cui la ricerca si propone di rispondere sono: in un'ottica diacronica, quali *trend* hanno contraddistinto la rappresentazione della disabilità nella letteratura per l'infanzia, in termini quantitativi e qualitativi? Come l'immaginario collettivo in merito al tema trattato si è evoluto in prospettiva storica? Quali immagini ricorrenti di persona con disabilità vengono veicolate nei libri per i bambini in Italia?

La letteratura per l'infanzia nella presente ricerca viene, quindi, sondata in quanto fonte primaria di indagine, nel rispetto delle peculiarità del mezzo. Gli studi critici a partire dagli anni Settanta hanno, difatti, messo in luce la complessità e la ricchezza della letteratura per l'infanzia, così come la sua autonoma caratterizzazione epistemologica e scientifica; in particolare, quelli legati alla ricerca storica hanno rimarcato il valore della letteratura per l'infanzia come fonte storiografica per una più larga e incisiva comprensione dei processi culturali e formativi che hanno caratterizzato gli ultimi secoli (Ascenzi, 2003). Questa rivoluzione storiografica che coinvolge la letteratura per l'infanzia si ascrive in un sovvertimento della ricerca storica e sociale più generale che ha portato, a partire dal movimento annalista, a una nuova immagine della storia: meno lineare, pluralistica, aperta al recupero di ambiti di ricerca tradizionalmente rimossi e al dare voce alle minoranze e ai silenzi storici (Ulivieri, 1994), contemplando, al contempo, nuove fonti storiche tra cui quelle letterarie (Borruso, 2019).

---

[1] Il contributo si riferisce alla ricerca di dottorato in corso di svolgimento per il *curriculum* "Teoria e storia della pedagogia, dell'educazione e della letteratura per l'infanzia" del dottorato di ricerca in "Teoria e ricerca educativa e sociale", presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Uni- versità degli Studi Roma Tre, XXXVI ciclo; i tutor della ricerca sono la Prof.ssa Chiara Lepri e il Prof. Fabio Bocci dell'Università degli Studi Roma Tre.

In questo senso, i lavori di Antonio Faeti (1977) e di Pino Boero e Carmine De Luca (1995) hanno ampiamente contribuito nel determinare la rilevanza del ruolo esercitato dai testi per l'infanzia e la gioventù nella costruzione dell'immaginario individuale e collettivo e nella trasmissione di sistemi valoriali, modelli di comportamento, convenzioni e costumi sociali. In tal senso, quindi, la letteratura per l'infanzia deve essere studiata come una «fonte di primaria importanza per lumeggiare le modalità di costruzione, nell'Italia dell'Ottocento e Novecento, dell'immaginario collettivo» (Ascenzi, 2003, p. 6) valorizzandone il potenziale euristico nella ricostruzione di una storia dell'immaginario collettivo delle diverse epoche storiche e collocandola nell'alveo della storia sociale e culturale dei processi di lunga durata.

Esiste, pertanto, una stretta interconnessione tra immaginario collettivo e rappresentazioni sociali che, secondo una logica circolare a doppia entrata (D'Amato, 2012), sintetizzano la cultura sociale contribuendo al contempo a modellarla; questo è ancora più vero nel caso della letteratura per l'infanzia per via della componente educativa insita nella sua stessa natura, che contribuisce a delinearne la specificità e complessità in quanto forma letteraria. Se tutte le opere letterarie creano adesione dell'immaginario, influenzando il lettore e facendone crescere l'interiorità, nel caso della letteratura per l'infanzia questo aspetto diviene maggiormente programmatico ed esplicito poiché, pur avendo assunto forme, modelli e orientamenti differenti in tutto il corso della sua storia, essa narra ed educa al contempo, rimanendo sempre fedele a un «asse binario della sua testualità: sì letteraria *in primis*, ma sempre, anche (e nel contempo) pedagogica» (Cambi, 2013, p. 3).

La riflessione attuale è, pertanto, concorde nel riconoscere alla letteratura per l'infanzia le categorie della complessità e della problematicità trattandosi di un ambito di studio pluriprospettico e sfaccettato (Fava, 2019), che coinvolge l'asse letterario da un lato e le esigenze pedagogiche dall'altro, come già la sua stessa denominazione evidenzia (Bacchetti, 2013). La letteratura per l'infanzia è, di conseguenza, un testimone particolarmente prezioso della produzione culturale dell'uomo interconnessa alla sua educazione (Cantatore, 2020) e, proprio per le ragioni sin ora espresse, le narrazioni per i giovani sono qui considerate in ottica pluridisciplinare e come fenomeno storico-educativo per indagare l'immaginario collettivo e la sua evoluzione rispetto al tema centrale della ricerca.

La disabilità, quindi, nel presente lavoro viene presa in esame non solo nella definizione utilizzata in campo medico e sociale – ovvero come assenza, restrizione, compromissione di una o più capacità nello svolgere un'attività con delle performance ritenute normalmente attese a seconda dell'età, del sesso, delle caratteristiche psicofisiche e del contesto socio culturale di riferimento (Di Santo, 2016) – ma in quanto fenomeno sociale, politico, culturale, sempre relativo al contesto storico e geografico e, quindi, come costrutto sociale dalla forte e imprescindibile connotazione culturale (Stiker, 2000; Genovesi, 2005; Davis, 2006). In quest'ottica, le rappresentazioni sociali che vengono proposte

della disabilità contribuiscono largamente alla costruzione e al perpetuamento di una determinata immagine collettiva delle persone con disabilità, alla dinamica di marginalizzazione sociale e alla strutturazione di un *habitus culturale* che incide sulle relazioni e sull'identità (Gardou, 2006; Vadalà, 2013). Superando le costruzioni medico-scientifiche e in linea con la prospettiva dei Disability Studies, per poter cogliere il fenomeno nella sua complessità e impostare un'analisi storico-sociologica adeguata, è necessario un approccio multidimensionale alla disabilità (Medeghini et al., 2013), e alla sua rappresentazione, che la consideri a partire dalle relazioni, dai contesti e dalla restrizione sociale esperita (Oliver, 1990).

Alla luce di quanto esposto, sondare le rappresentazioni di disabilità e le modalità attraverso cui i canoni narrativi e i codici espressivi costruiscono la differenza come disabilità nella letteratura per l'infanzia è un compito pedagogicamente e storicamente rilevante per più ragioni: prima di tutto poiché conduce al riconoscimento del valore di alterità e diversità (Canevaro e Goussot, 2000); inoltre, contribuisce a colmare silenzi storico-sociali tramutatasi nel tempo in altrettante latitanze storiografiche (Bacchetti, 1994); infine, poiché la letteratura per l'infanzia «concorre ampiamente a costruire nei suoi lettori immagini indelebili proprio perché si insediano in un lettore che, in quella fase della sua vita, organizza e costruisce la propria rappresentazione del mondo, apprende il senso della vita sociale» (Lachal, 1974, p. 287).

2. La *review* della letteratura

La letteratura per l'infanzia ha da sempre rivolto il proprio sguardo verso la diversità e le rappresentazioni di disabilità sono molto più presenti di quanto non si creda (Arca, 2003; Grandi, 2012), a partire dalla fiaba popolare e d'autore; nonostante questo, l'interesse scientifico verso l'argomento è, però, ancora relativamente nuovo e i temi della disabilità sono raramente sottoposti ad analisi e letture attinenti alla dimensione storico-antropologica dell'immaginario (Schianchi, 2020).

Una prima pionieristica indagine sulla letteratura per l'infanzia italiana è stata compiuta dallo studioso francese René-Claude Lachal (1974) sulle disabilità fisiche e sensoriali nelle opere dalla fine dell'Ottocento alla prima metà del Novecento. Lo studioso, tetraplegico dalla nascita, a partire da un repertorio di 57 testi, classifica gli 87 personaggi rilevati in base alle modalità con le quali essi vivono la loro condizione di disabilità considerando le emozioni descritte e i comportamenti attuati, giungendo a individuare sette atteggiamenti predominanti, così nominabili: colui che è segnato e sopraffatto dalla sua infermità; il felice e sereno; colui che lotta contro la sua infermità e la supera; l'essere superiore; il buono e dolce; l'aggressivo; il malvagio, crudele, dispotico[2]. Seb-

[2] Si propone una traduzione dei titoli originariamente in lingua francese delle categorie descritte da

bene la ricerca presenti alcune imprecisioni bibliografiche e, come scrive Schianchi (2020), l'approccio utilizzato possa risultare ormai datato, Lachal aveva ben colto la necessità di studiare le relazioni tra disabilità, rappresentazioni culturali e immaginario. Il lavoro, tuttavia, non è stato mai tradotto in italiano, integrato con altre tipologie di disabilità o con le pubblicazioni successive, né tantomeno con un'analisi dell'apparato iconografico che accompagnava i testi.

Nel dibattito scientifico italiano il tema inizia a riscuotere interesse a partire dagli anni Novanta (Canevaro, 1989; Bacchetti, 1994), in seguito anche ai cambiamenti che hanno investito la letteratura per l'infanzia e portato a un suo sostanziale rinnovamento e al riconoscimento scientifico-accademico della materia. Contributi rilevanti al dibattito scientifico sull'argomento di ricerca sono, inoltre, il volume *Specchi delle diversità* (Beseghi, 1997), purtroppo fuori catalogo, e l'analisi di Giovanni Genovesi (2005) sul diverso nella fiaba classica e d'autore.

In prospettiva diacronica, la letteratura scientifica sul tema è sostanzialmente concorde nell'attribuire alle opere per l'infanzia italiane della seconda metà dell'Ottocento e dell'inizio del Novecento una connotazione principalmente di carattere istruttivo-morale, in linea con le principali tendenze nella storia della letteratura per l'infanzia, con un utilizzo della disabilità con funzione esemplare e con un ruolo simbolico. Questa veniva utilizzata per veicolare messaggi legati alla carità cristiana e valori che tendessero ad appianare i conflitti di classe (Lachal, 1974). La produzione successiva appare, invece, maggiormente concentrata su come la disabilità viene percepita, dalla persona stessa e da chi la circonda, ma le posizioni critiche si dividono in merito tra chi ne esalta l'autenticità, ritenendola estranea a temi e mode (Masini, 2001), e chi sostiene, invece, sia caratterizzata ancora principalmente da un *focus* educativo-demagogico volto alla "normalizzazione" (Arca, 2003; Beauchamp, 2015) nel quale la mediazione adulta compie un rigido controllo dell'immaginario, specie in merito a temi considerati "difficili" (Bernardi, 2016).

Comunque, l'analisi storica della letteratura per l'infanzia italiana raffigurante la disabilità è ancora limitata e in gran parte da fare (Carli, 2013). Lo studio del 1974 rimane ancora, a oggi, l'unico basato su un'analisi più dettagliata di un repertorio considerevole di opere a sostegno della tesi, anche se da quando è stato pubblicato molti degli approcci alla disabilità sono sostanzialmente cambiati.

3. Iter della ricerca

Il lavoro di ricerca, tuttora in corso, è stato strutturato in quattro fasi: un primo momento è stato dedicato allo studio e all'esame della letteratura scien-

Lachal (1974).

tifica nazionale e internazionale in merito, di cui si è riferito brevemente nel paragrafo precedente; nella seconda fase si è proceduto con l'individuazione di un consistente repertorio di testi per l'infanzia contenenti rappresentazioni di disabilità; un terzo momento è stato dedicato alla definizione della scheda d'analisi, alla lettura dei testi e alla raccolta di dati; la fase finale sarà dedicata alla sintesi dei dati ottenuti e all'analisi critica di questi.

3.1 *Individuazione del repertorio di riferimento*

In questa fase della ricerca si è tentato, consapevoli della possibile non esaustività della raccolta, un inedito lavoro di censimento delle opere di letteratura per l'infanzia scritte da autori italiani e pubblicate per la prima volta in Italia tra il 1850 e il 2021 nelle quali compaia almeno un personaggio con disabilità. Ai fini della ricerca, si è scelto di considerare albi illustrati, romanzi, raccolte di racconti, fiabe, fumetti e graphic novel per bambini e ragazzi; si è scelto, invece, di non considerare tutti i testi nei quali il tema della disabilità viene affidato a personaggi antropomorfizzati in maniera metaforica.

La ricognizione è stata effettuata interrogando il LiBeR Database[3] – 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 attraverso un'approfondita ricerca bibliografica sui cataloghi della Ibby selection of outstanding books for young people with disabilities[4], del Centro di Documentazione Handicap di Bologna[5] e del Museo della Scuola e dell'Educazione "Mauro Laeng"dell'Università degli Studi Roma Tre[6].

Si è così giunti, a oggi, a individuare un repertorio di riferimento di oltre 200 opere che si sta procedendo a esaminare.

3.2 *Definizione dello scheda di analisi del contenuto*

Dato il numero significativo di opere raccolte per la ricerca, con il procedere del lavoro si è sentita la necessità di predisporre delle schede strutturate per la raccolta di informazioni e l'analisi di queste, al fine di realizzare una banca dati che ricostruisca una cronologia delle rappresentazioni letterarie della disabilità.

La scheda di analisi del contenuto è stata, pertanto, definita nell'iter della lettura dei testi e sottoposta a continuo confronto e verifica nel corso del procedere della ricerca. Nella costruzione della scheda si è integrata la metodologia

[3] https://www.liberweb.it/index.php?option=com_content&view=article&id=21133&Itemid=114 (ultima consultazione 07/05/22).

[4] https://www.ibby.org/subnavigation/archives/outstanding-books-for-young-people-with-disabilities (ultima consultazione 07/05/22).

[5] https://www.accaparlante.it/la-biblioteca-del-cdh/ (ultima consultazione 07/05/22).

[6] https://scienzeformazione.uniroma3.it/terza-missione/mused/ (ultima consultazione 07/05/22).

dell'analisi del contentuto nella ricerca sociale (Losito, 2002) al modello d'analisi già sperimentato da Bocci per l'analisi delle rappresentazioni cinematografiche della disabilità pubblicato nella rivista «Q Times Webmegazine» (2009). Nello strumento utilizzato da Bocci le coordinate considerate permettono di giungere a quattro possibilità di lettura: *Persona/stabile*, prende in considerazione le informazioni scarsamente variabili riguardanti le strutture e funzioni corporee della persona in relazione alle specifiche sindromi, deficit o menomazioni sensoriali; *Persona/Dinamico*, esamina le variabili inerenti la persona, quali apprendimento, partecipazione sociale, senso di autoefficacia, vissuti personali, mutevoli nel tempo e strettamente legate alla persona di riferimento; *Fattori contestuali/Dinamico,* in cui si collocano tutti gli aspetti ambientali legati alla cultura di appartenenza rispetto alla visione della disabilità (nella presente ricerca, sotto questo indicatore si raccolgono tutte le informazioni deducibili sul contesto storico e socio-culturale dell'opera quale lessico, normativa e informazioni sul processo di integrazione); *Fattori contestuali/Stabile*, in cui sono considerati tutti i fattori ambientali strutturali, la rete di ruoli nel quale l'individuo è inserito, come famiglia, scuola e relazioni con i coetanei.

Le dimensioni evidenziate poc'anzi sono state tradotte in variabili ordinate così da poter essere esaminate statisticamente, data la considerevole ampiezza del repertorio da analizzare, e in domande aperte che consentano al compilatore di annotare in maniera descrittiva elementi significativi. Si è giunti, quindi, alla definizione della scheda di analisi del contenuto, sottoposta a continuo confronto e verifica nell'iter della lettura dei testi, organizzata in quattro sezioni principali:

a) Struttura/contesto del testo, dedicata alla raccolta di informazioni ritenute significative in merito all'opera in esame e al suo autore (editore, città, anno della prima pubblicazione, ristampe successive, diffusione, reperibilità ecc.) ricavate tramite il catalogo SBN e ricerche bibliografiche aggiuntive;
b) Analisi della rappresentazione sociale, riservata alle informazioni più rilevanti deducibili dal testo rispetto alla caratterizzazione del personaggio disabile e al contesto storico e culturale. Questa è stata organizzata a sua volta in: analisi del personaggio (strutture e funzioni corporee in rapporto alla disabilità, variabili inerenti la persona), fattori contestuali/dinamici e rete di ruoli;
c) Epilogo della narrazione;
d) Apparato iconografico, volta ad analizzare le illustrazioni, ove presenti.

Terminata la raccolta dei dati, questi sono stati riportati in una matrice dei dati e analizzati statisticamente.

Il modello di analisi selezionato, qui descritto, permette di tener conto in maniera accurata e strutturata delle molteplici interazioni tra fattori personali e contestuali e di considerare come questi siano stati rappresentati in prospettiva storica nella letteratura per l'infanzia italiana presa in esame,

consentendo al contempo l'esportabilità dello strumento di analisi per successivi lavori di ricerca relativi alla rappresentazione letteraria della disabilità.

4. Esiti parziali della ricerca

In questa fase della ricerca, ancora in corso, sono stati già esaminati e registrati tutti i titoli relativi al primo secolo considerato, ovvero al periodo temporale che va dal 1850 al 1950. Si tratta di 37 opere, di cui però una larga parte ha previsto la compilazione di più schede poiché presenti più racconti riguardanti la disabilità nella medesima raccolta o poiché raffiguranti più personaggi con differenti disabilità nello stesso romanzo, giungendo così a un totale di oltre 70 rappresentazioni.

Il reperimento dei testi, antichi e spesso rari, è stato parte integrante della ricerca ed è stato possibile in grande parte grazie al repertorio messo a disposizione dalla Biblioteca Centrale Nazionale di Firenze e dal MuSEd – Museo della Scuola e dell'Educazione "Mauro Laeng" dell'Università di Roma Tre.

Da una prima analisi dei dati emergono le seguenti caratteristiche: le rappresentazioni di disabilità di tipo fisico e sensoriale sono quelle maggiormente ritratte, molto rari sono i casi di disabilità neuropsicologiche; la percentuale di personaggi di sesso femminile e maschile è sostanzialmente equivalente, con una leggera maggioranza nel secondo caso; ove specificate, le cause della condizione di disabilità risultano essere perlopiù congenite, ma ricorrono anche molte malattie invalidanti e incidenti per fini eroici o in seguito a lesioni di guerra; rispetto alla tipologia dei testi, per la maggior parte si tratta di raccolte di racconti autobiografici, o più spesso, educativi, ma sono presenti anche raccolte fiabistiche e romanzi; il genere dei testi, ad esclusione delle fiabe, è sempre di tipo realistico e, con un'elevata frequenza, al personaggio con disabilità vengono attribuite straordinarie qualità e attitudini morali (ciò risulta essere funzionale a un utilizzo con funzione esemplare della disabilità); ricorrente è, anche, la presenza di una morale, di tipo esplicito o implicito, all'interno della narrazione. Il linguaggio utilizzato dagli autori è spesso di tipo pietistico, con un ampio uso di aggettivi quale "povero", "infelice" e molti diminutivi e vezzeggiativi per riferirsi al personaggio con disabilità, il quale molto spesso nell'essere nominato viene identificato con la sua condizione ("lo zoppo", "la muta" ecc.). Nella maggioranza dei casi, infine, il personaggio risulta escluso dal contesto sociale, o perché in isolamento a causa della sua condizione o perché scarsamente integrato, e ripetutamente a essere descritti sono solamente i rapporti con il nucleo familiare, che possono essere di accoglienza o rifiuto.

Sostanzialmente, quindi, anche su un vasto repertorio di opere, si possono considerare valide le tesi sostenute da Lachal (1974) rispetto al periodo sin qui esaminato; infatti, in linea con l'evoluzione della storia della letteratura per l'infanzia italiana (Boero e De Luca, 1997), i testi si presentano principalmente con una funzione educativa volta a riaffermare i precetti morali, le regole del

viver civile e ispirare i sentimenti del dovere e dell'onore con l'obiettivo di educare ai valori della classe dominante, di promuovere la temperanza e il sapersi accontentare per il mantenimento sociale dello *status quo*. In quest'ottica, anche le rappresentazioni di disabilità appaiono per la maggior parte funzionali all'obiettivo prefissato e volte a sottolineare valori desiderabili.

Allo stato attuale la ricerca procede con l'analisi dei dati raccolti relativi ai testi pubblicati tra il 1950 e il 2000, per poi concludersi con una ricognizione delle pubblicazioni nel primo ventennio degli anni Duemila. Un primo sguardo alla quantità di titoli reperiti per i periodi temporali considerati permette di confermare, anche per la produzione italiana, la tendenza internazionale relativa a un considerevole incremento nel tempo delle raffigurazioni di personaggi con disabilità (Beauchamp, 2015; Bocci e Bonavolontà, 2020): le pubblicazioni, infatti, solamente degli ultimi venti anni risultano triplicate rispetto all'intero cinquantennio precedente.

5. Futuri sviluppi

Il lavoro di ricerca qui presentato permetterà di giungere all'inedito compito di individuazione di un ampio repertorio di opere di letteratura per l'infanzia italiana con rappresentazioni di personaggi con disabilità considerando un esteso periodo temporale; inoltre, permetterà la raccolta nella tesi finale di una banca dati emersa dal lavoro di analisi portato avanti sui testi contenente significative informazioni che potranno essere utilizzate anche in futuro per ulteriori sviluppi e approfondimenti della ricerca. La stessa scheda d'analisi utilizzata potrà essere esportata e presa a riferimento come modello in nuove ricerche in merito alla rappresentazione della disabilità. Nel corso del lavoro, oltre a ciò, si sta tenendo traccia e proponendo una prima analisi delle illustrazioni che accompagnano i testi considerati, giungendo a delineare un'evoluzione della rappresentazione iconografica della disabilità nella letteratura per l'infanzia italiana, ricco bacino di informazioni che ci si propone di studiare ulteriormente in futuri approfondimenti.

Per quanto sin qui emerso, si ritiene che la presente ricerca possa contribuire ad ampliare il dibattito scientifico sul tema, apportando significative riflessioni e strumenti, e sia rilevante storicamente e pedagogicamente nell'approfondimento della connessione esistente tra immaginario collettivo, rappresentazioni sociali e atteggiamenti diffusi in merito alla disabilità.

Riferimenti bibliografici

Arca, A. (2003), Il fascino del diverso nella letteratura per ragazzi. In Cappai, G.M. (a cura di), *Percorsi dell'integrazione. Per una didattica delle diversità personali*. Milano: FrancoAngeli, 139-155.

Ascenzi, A. (2003), La storia della letteratura per l'infanzia oggi. Prospettive metodologiche e itinerari di ricerca. In Ead. (a cura di), *La letteratura per l'infanzia oggi: questioni epistemologiche, metodologie d'indagine e prospettive di ricerca.* Milano: Vita e Pensiero, 109-120.

Bacchetti, F. (1994), Handicap: un silenzio storico e sociale. In Cambi, F., Ulivieri S. (a cura di), *I silenzi dell'educazione. Studi storico-pedagogici in onore di Tina Tomasi*. Firenze: La Nuova Italia, 241-248.

Bacchetti, F. (2013), Complessità e varietà della letteratura per l'infanzia. In Ead. (a cura di), *Percorsi della letteratura per l'infanzia. Tra leggere e interpretare.* Bologna: CLUEB, 15-28.

Beauchamp, M., Chung, W., Mogilner, A., Zakinova, S. (2015), Swimming in the mainstream: Children's literature. In Id., *Disabled literature. A critical examination of the portrayal of individuals with disabilities in selected works of modern and contemporary American literature.* Florida: BrownWalker Press, 127-146.

Bernardi, M. (2016), *Letteratura per l'infanzia e alterità: incanti, disincanti, ambiguità, tracce*. Milano: FrancoAngeli.

Beseghi, E. (a cura di) (1997), *Specchi delle diversità.* Milano: Mondadori.

Bisi Albini, S. (1989), *Il figlio di Grazia.* Milano: Vallardi.

Bocci, F. (2009), Classificare l'immaginario cinematografico. Proposte pedagogiche ed educativo-speciali per la formazione e per la ricerca. *Q Times Webmegazine,* I, 2, 6-23.

Bocci, F., Bonavolontà G. (2020), Tecnologia e diversità nelle rappresentazioni mediali. Un'analisi di due prodotti seriali per la televisione. *Ricerche Pedagogiche*, LIV, 214, 53-68.

Boero, P., De Luca, C. (2010), *La letteratura per l'infanzia*. Roma: Laterza.

Borruso, F. (2019), *Infanzie: percorsi storico-educativi fra immaginario e realtà*. Milano: FrancoAngeli.

Cambi, F. (2013), Letteratura per l'infanzia: per una lettura complessa della sua testualità (e della critica). In Bacchetti, F. (a cura di), *Percorsi della letteratura per l'infanzia. Tra leggere e interpretare*. Bologna: CLUEB, 3-13.

Canevaro, A. (1989), Handicap e lettura. *LiBeR. Libri per bambini e ragazzi*, 2, 27-31.

Canevaro, A., Goussot, A. (a cura di) (2000), *La difficile storia degli handicappati.* Roma: Carocci.

Cantatore, L. (2020), La letteratura per l'infanzia e le forme della storia. In

Cantatore L., Galli Laforest, N., Grilli, G., Negri, M., Piccinini, G., Tontardini, I., Varrà, E., *In cerca di guai. Studiare la letteratura per l'infanzia*. Bergamo: Junior, 13-32.

Carli, A. (2013), L'obolo di inchiostro. Narrativa popolare e bambini rachitici a Milano tra Otto e Novecento. In Tognetti Bordogna, M., Sironi, V. (a cura di), *Milano capitale del bene comune.* Milano: FrancoAngeli, 49-56.

D'amato, M. (2012), Rappresentazioni dell'immaginario. In Ead. (a cura di), *Finzione e mondi possibili: per una sociologia dell'immaginario.* Padova: Libreria universitaria

Davis, L.J. (2006), Constructing Normalcy: the bell curve, the novel, and the invention of the Disabled Body in the Ninetheenth Century. In Davis, L.J. (a cura di), *The disability studies reader*. New York: Taylor & Francis Group, 3-16.

Di santo, R. (2013), *Sociologia della disabilità. Teorie, modelli, attori e istituzioni.* Milano: FrancoAngeli.

Faeti, A. (1977), *Letteratura per l'infanzia*. Firenze: La nuova Italia.

Fava, S. (2019), Percorsi critici sulla letteratura per l'infanzia. In Barsotti, S., Cantatore, L., *Letteratura per l'infanzia: forme, temi e simboli del contemporaneo.* Roma: Carocci, 403-420.

Gardou, C. (2006), Handicap, corps blessé et cultures. *Recherches en psychanalyse*, 6, 29-40.

Genovesi, G. (2005), Il diverso nella fiaba classica e nella fiaba d'autore. In Id., *Scienza dell'educazione e pedagogia speciale*. Roma: Carocci, 125-127.

Grandi, W. (2012), Fuori dal margine. Metafore di disabilità e di integrazione nella recente letteratura per l'infanzia. *Ricerche di Pedagogia e Didattica,* 7(1), 1-12.

Lachal, R. (1974), L'infirme dans la littérature italienne destinée à l'enfance et à la jeunesse. Analyse typologique de 57 oeuvres. *Enfance, 27*(3), 287-312.

Losito, G. (2002), *L'analisi del contenuto nella ricerca sociale.* Milano: FrancoAngeli.

Masini, R. (2001), La rappresentazione dell'handicap nella letteratura per l'infanzia. *Pagine Giovani*, 3, 33-64.

Medeghini, R., D'alessio, S., Marra, A.,Vadalà, G., Valtellina, E. (2013), *Disability studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.

Olivier, M. (1990), *The Politics of Disablement.* Houndmills: Macmillan Press.

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.

Stiker, H.J. (2000), *A History of Disability*. Michigan: University of Michigan Press.

Ulivieri, S., Cambi, F. (1994), *I silenzi nell'educazione: studi storico-pedagogici in onore di Tina Tomasi*. Firenze: La Nuova Italia.

Vadalà, G. (2013), La rappresentazione della disabilità tra conformismo e agire politico. In Medeghini, R., D'Alessio, S., Marra, A., Vadalà, G., Valtellina, E., *Disability studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson, 125-148.

Comunicazioni e relazioni della ricerca a convegni e seminari

Pacelli, S. (2021). *Rappresentazioni della disabilità nella letteratura per l'infanzia, tra passato e presente.* Relazione presentata al Seminario-Workshop Nazionale dei dottorando di M-PED/02, promosso dal CIRSE (Centro Italiano per la Ricerca Storico-Educativa) in collaborazione con l'Università degli Studi di Padova e il Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia applicata.

12.

Il Kinostudio e il cinema albanese all'interno del mosaico della settima arte in Europa

Vito Saracino[7]

1. Le fasi prodromiche della cinematografia in Albania

Il legame fra l'Albania e il cinema ha origini lontane se si pensa che uno dei primi film del cinema ottomano viene girato nel 1905 nell'area di Monastir dai fratelli Manaqi, definiti i "Lumières dei Balcani", mentre la pellicola con la quale si è soliti dare inizio alla cinematografia albanese è "*Takim në Liqen*" – Appuntamento al lago, datato 1943 e diretto da Mihallaq Mone, opera che viene definita come prima produzione albanese, in quanto sia il cast che la regia sono di nazionalità schipetara. Prima di "*Takim në Liqen*" inoltre l'Albania viene scelta come set di film realizzati da società di produzione straniere, principalmente italiane prima e durante l'occupazione fascista (Williams, 2012).

Il governo italiano comincia la distribuzione di film e documentari in Albania per fini propagandistici e il MinCulPop considera questa un'operazione di supporto alla conquista del mercato albanese. Nell'agosto 1936 un numero considerevole di film viene inviato in Albania per essere proiettato nei teatri cittadini e una selezione di queste pellicole viene sottotitolata per favorirne la comprensione. Medin Bego, direttore del giornale "*Sthypi*" e grande sostenitore della cultura italiana, svolge un ruolo fondamentale riuscendo ad ottenere che nei teatri albanesi siano trasmessi solo film italiani o stranieri con sottotitoli italiani (Roqi, 2009).

Il successo di questa esperienza porta la Direzione Generale per la Cinematografia del MinCulPop ad inviare in Albania 20 film dai titoli: *Luciano Serra pilota, Amo te sola, Grande appello, Condottieri, Cavalleria, Ettore Fieramosca, Scarpe al Sole, Regina della Scala, Mille lire al mese, Non ti conosco più, Aldebaran* e *Io, Suo padre* (Pes, 2017).

1.1 *L'uso del cinema nel tentativo fascista di italianizzazione dell'Albania*

Le montagne schipetare sono la location scelta per i *I trecento della Settima*, epica ricostruzione di Mario Baffico su un episodio della guerra in Russia che contiene un significato sotteso sulla situazione albanese, avendo come protagonista una compagnia di 300 alpini che eroicamente difende un valico di

[7] Ricerca effettuata nell'ambito del progetto "Per una rete delle istituzioni culturali tra Puglia e Albania" finanziato dal coordinamento delle politiche internazionali della Regione Puglia e dalla Fondazione Gramsci di Puglia in partnership con l'Archivio Centrale del Cinema Albanese.

grande importanza ricordando i soldati di Leonida alle Termopili (Brunetta, 2014).

Nell'incipit del film, girato da autentici Alpini italiani presenti sul fronte albanese, compare questa frase inneggiante agli atti eroici delle operazioni belliche sperando in una reazione dei soldati a cui era destinato il film:

> *L'episodio narrato in questo film è storia vera e documentata. L'eroismo semplice e umano di una Compagnia di Alpini durante l'ultima guerra. I personaggi sono interpretati da autentici alpini, che che in seguito affrontarono serenamente il sacrificio nella Campagna di Russia. Passano le guerre, passano i motivi di odio e di incomprensione che le determinarono, ma rimangono per sempre nella storia quegli eroismi compiuti per l'amore e la dignità della patria*.

Per scopi educativi e propagandistici l'ente lavora molto sull'Albania: negli archivi ci sono, infatti, decine di ore di materiale inerenti alla situazione schipetara già prima dell'annessione, con servizi sulla costruzione di Tirana, della dedica del Boulevard Benito Mussolini, la cronaca delle nozze di Re Zog, notizie riguardanti l'occupazione e racconti di cronaca fino termine del conflitto bellico (Seiko, 2009). Il governo italiano crede molto al binomio Albania-Istituto Luce, creando una sede distaccata a Tirana e inviando come dotazione 500 bandiere italiane per le parate, un impianto completo dell'EIAR per la ripresa radiofonica e registrazione, un radiocronista, un fono-montatore e due cineoperatori; l'Albania diventa per l'Istituto Luce un laboratorio di fascistizzazione riuscita da mostrare a fini propagandistici nelle altre parti del mondo (Rossin, 2016).

Proprio per supplire alla mancanza fisica di strutture adatte ad ospitare sale cinematografiche, il regime fascista progetta numerose strutture poliuso di cui l'esempio più lampante è l'albergo-cinema-teatro con sede della Gioventù del Littorio a Tirana disegnato dall'architetto Pantano (Neri, 2012).

Al termine del conflitto bellico, nonostante l'ascesa del Partito dei Lavoratori Albanesi, per i primi anni il Ministero della Stampa, Cultura e Propaganda – *Ministria e Shtypit, Propagandës e Kulturës Popullore* sceglie di proseguire la collaborazione con le case di noleggio italiano "sulla base dei contratti stipulati prima dell'occupazione", anche se muta quasi radicalmente la lista dei film richiesti. Oltre ad alcuni film italiani richiedono soprattutto pellicole americane d'intrattenimento, in antitesi ai ripetuti film imposti dalla propaganda fascista. Il ministero chiede ai distributori italiani "di fare l'impossibile" per ottenere le seguenti pellicole americane, la maggior parte film ormai datati che però per ovvi motivi bellici non sono mai giunti in Albania, come ad esempio "*Il grande dittatore"* di Charlie Chaplin, "*Anna e il re del Siam"* di John Cromwell, il film di animazione "*Pinocchio"* di Walt Disney, "*Le avventure di Marco Polo"* di Archie Mayo e John Ford, "*Terra senza donne"* di Robert Leonard, "*Rapsodia in blu"* di Irving Rapper del 1945, "*Suez*" di Allan Dwan, "*Via Col Vento"* di Vic-

tor Fleming del 1939, "*Per chi suona la campana"* di Sam Wood.

Sempre nella stessa richiesta del 1946 il Ministero albanese presenta una lista dei film per sostituire le pellicole scelte in precedenza, in caso non sia possibile il reperimento di tali film: "*Le Mille e una notte"* di John Rawlins, in sostituzione di Pinocchio o in alternativa, l'altro film di Walt Disney "*Fantasia"* del 1940, al posto di Anna e il Re sempre di John Cromwell "*Il Prigioniero di Zenda"* e altre pellicole internazionali quali *"Anna Karenina"* di Clarence Brown del 1935, "*Margherita Gauthier"* di George Cukor.

La richiesta ministeriale si conclude con l'esortazione al divulgare la cinematografia in Albania, sottolineando come quei "film avrebbero fatto per la prima volta, in quanto inediti, il giro dell'Albania" e ci si congeda con questa frase, proprio a ricordare all'ex dominatore come la situazione fra le due sponde dell'Adriatico sia mutata: "Il Fascismo è Morto – Il Popolo è libero".[9]

2. L'era del Kinostudio Shqipëria e Re, fucina dell'idea cinematografica socialista

Nel 1947 all'alba della nuova era socialista il Consiglio dei Ministri delibera l'istituzione del Centro Nazionale di Cinematografia (Kim Yoon e Williams, 2015), il *Kinostudio Shqipëria e Re* e, nello stesso anno, il documentario intitolato "*Komandanti viziton Shqipërinë e Mesme e të Jugut"* – Il comandante visita l'Albania centrale e Meridionale, diretto da Mandi Kochi, segna la nascita del cinema socialista. Contemporaneamente il governo permette a cineasti e tecnici più promettenti di partire alla volta di Praga, Budapest e Mosca, dando inizio ad una interessante esperimento di formazione dei professionisti del settore culturale. (Saracino, 2021).

Cinque anni dopo, grazie al supporto logistico sovietico e sotto l'egida rigida del ministero della stampa, della propaganda e della cultura popolare (Williams, 2012), viene inaugurato il Centro Nazionale di Cinematografia.

Il regime di Enver Hoxha, sempre in nome del discorso propagandistico, presta particolare attenzione allo sviluppo del cinema, valutato come un potente mezzo di diffusione della nuova ideologia e per evitare il sussistere di tendenze politiche avverse. L'Albania, nei primi anni Cinquanta, si trova davanti ad una situazione abbastanza paradossale: il regime nazionalizza i cinema privati e provvede alla costruzione di sale cinematografiche in aree remote del paese, senza tener conto dell'esiguo numero di pellicole albanesi prodotte (Polovina, 2002).

Le prime attività del Kinostudio riguardano la creazione di cinegiornali e

[8] ACS, Ministero della Cultura Popolare, «Gabinetto, Albania», B. 93, fasc. 2, *Telegramma del capo di gabinetto Celso Luciano del 19 aprile 1939.*

[9] Arkivi Qendror Shtetëror (d'ora in poi AQSH), *Ministria e Shtypit, Propagandës e Kulturës Popullore,* F. 566, V. 1945 D. 86, «Drejtoria e kulturës popullore», *Tiranë, më 24/11/1945.*

brevi documentari che promuovono il percorso ideologico dello stato. Solo nel 1958 il regista Kristaq Dhamo, di ritorno da Budapest, realizza "*Tana*", il primo lungometraggio prodotto in Albania. Ogni anno il Ministero della Cultura albanese determina una linea tematica da seguire per le nuove opere. Al Kinostudio lavorano scrittori e registi stipendiati che presentano le sceneggiature ad un consiglio artistico per essere selezionate e hanno l'obbligo di realizzare un film ogni due anni sempre per incrementare la sete di cinema del Paese delle Aquile (Saracino, 2021).

Nonostante i lodevoli tentativi del governo per supplire alla penuria di pellicole autoctone, nella prima parte della storia cinematografica albanese, assumono un ruolo preponderante i film sovietici che raggiungono l'Albania riscontrando molto successo. Gli albanesi apprezzano molto i musical russi, soprattutto quelli diretti da Grigori Alexandrov (Polovina, 2002) in modo particolare, ottiene un successo clamoroso, lo spettacolo *"Volga Volga"*.

Durante il periodo di alleanza con l'Unione Sovietica, il settore cinematografico viene sostenuto tecnologicamente dall'alleato sovietico. Nel 1953 la Società per l'Amicizia Albania-URSS dona al Ministero della Cultura albanese un proiettore cinematografico mobile, una struttura avveniristica di "autoprogapanda" sovietica. Il veicolo possiede una radio, un grammofono e degli scaffali nascosti sotto l'attrezzatura per opuscoli e libri e 10 posti a sedere. Il cinema su ruote attraversa i villaggi albanesi irradiando film di guerra, commedie e documentari. Il programma tipico include una sessione mattutina, che inizia intorno all'alba con ginnastica, musica sovietica – come la polka russa o il folk azero – e la lettura dell'articolo principale del quotidiano *Zëri i Popullit*. La sessione di mezzogiorno è caratterizzata da balli russi con brevi brani di musicisti albanesi diretti da direttori sovietici, opere di Ciajkovskij, pezzi di musica ucraina, storie lette da pionieri sovietici e conferenze sull'Amicizia AlbaniaUnione Sovietica. La sessione pomeridiana si svolge solo il sabato pomeriggio e si incentra sul tema "Conoscere l'Unione Sovietica". Il programma serale consiste nell'edizione in lingua albanese di Radio Mosca con danze popolari albanesi tradizionali, canzoni dedicate a Stalin, curiosità mediche, musiche di Rachmaninoff e Prokofiev, valzer bulgari, declamazione di poesie e canzoni partigiane. Ma questo esperimento ha vita breve visto che, dopo numerosi giri fra le dissestate strade dell'Albania remota, il minibus si spesso si rompe e le proiezioni saltano perché gli operatori locali devono attendere i pezzi di ricambio dai fornitori sovietici (Mëhilli, 2017).

Grazie al sostegno sovietico e avvalendosi anche di supporti jugoslavi, nel 1954, il Kinostudio produce il suo primo kolossal dedicato a Skanderbeg (Polovina, 2001), condottiero medioevale albanese trasformato dal nazionalcomunismo albanese da eroe cattolico a mito dell'autarchia.

"*Heroi Kombëtar Skenderbeu"* cioè "Skanderbeg, l'eroe albanese" è una pellicola con la regia di Serghei Yutckevich presentata al cinema di Cannes nel 1955, vincendo il Gran Prix per la miglior regia.

Il *Kinostudio Shqipëria e Re* – Albania Nuova può essere definita come la

Cinecittà Albanese (Pagani, 2018), non per i ritmi produttivi ma per l'idea di cittadella della produzione cinematografica, i cui numeri crescono progressivamente pur non riuscendo mai a coprire il fabbisogno di cinema schipetaro. Dopo la rottura con l'Unione Sovietica del 1961 tornano in auge i film italiani, insieme a quelli locali.

2.1 *L'accurata scelta delle pellicole straniere e la negativizzazione della figura dell'italiano*

L'intellettuale pugliese Tommaso Fiore, durante il suo viaggio in Albania visita lo studio Nuova Albania, considerato dal regime un fiore all'occhiello, e si incuriosisce per l'acquisto da parte degli albanesi di pellicole italiane (Fiore, 2018), venti solo nell'anno 1959.

Il meridionalista nota l'oculata scelta cinefila degli uffici che selezionano film neorealisti, come *"Roma città Aperta"* di Roberto Rossellini e grande interesse riscontrano le opere di Giuseppe De Santis, come *"Non c'è pace fra gli ulivi", "Roma ore 11"* e *"Un Marito per Anna Zaccheo"*.

Inoltre vengono scelte pellicole premiate con l'Oscar come miglior film in lingua straniera come *"Ladri di biciclette"* di Vittorio De Sica, vincitore nel 1950, *"La strada"* di Federico Fellini nel 1957 e film a tematica storica di produzione italo-francesi come *"Il conte di Montecristo"* di Robert Vernay e *"La certosa di Parma"* di Christian Jacque.

Il Ministero della Cultura elabora una modalità di acquisto delle pellicole, incaricando alti esponenti del regime scevri da ogni possibile dubbio di "infedeltà ideologica" e, per gli acquisti più esosi o delicati, viene incaricato il direttore del Kinostudio Vaske Aristidhi che, come dimostra la corrispondenza presente in Archivio di Stato, spesso compie missioni in Italia e in Francia:

Il primo segretario del Comitato Centrale del Partito dei Lavoratori albanese Enver Hoxha, ha deciso: Vaske Aristidhi, direttore dello studio cinematografico "New Albania" deve recarsi in Francia, Italia e Italia per acquistare film. Il soggiorno dovrebbe essere rispettivamente di circa 30 giorni in Francia e 17 giorni in Italia.[10]

Il regime strumentalizza le pellicole occidentali per criticare lo stato borghese sfruttatore della classe operaia. Si scelgono i film del neorealismo italiano che trattano tali tematiche, come anche le opere di Chaplin e Clair. L'acquisto di film italiani viene giustificato dal regime come argine alla diffusione della tv italiana.

Negli anni '70, per motivazioni politiche ideologiche, vengono scelti esclusivamente film riguardanti la tematica della mafia e limiti dello stato borghese. Un genere cinematografico che, mentre in Italia ha la funzione di sensibilizzare l'opinione pubblica riguardo tali argomenti, in Albania trasmette l'immagine

[10] AQSH, *Ministria e Armisit dhe e Kulturës,* F 511, V. 1964 D.31, *Mbi dergimin e Vaske Aristidhit ne France e Itali*, Tiranë, më 13/03/1964.

di un popolo in piena decadenza sconvolto dal crimine (Polovina, 2002).

Per questo sono ricorrenti e trasmesse anche dalla televisione di stato pellicole italiane pluripremiate che parlano di storture del sistema capitalista, come *"Banditi a Orgosolo"*, vincitore della miglior opera prima al Festival di Venezia sul banditismo sardo o il Fellini realista del film *"Le Notti di Cabiria"*, Oscar come miglior film in lingua straniera nel 1958 che tratta la prostituzione e lo sfruttamento delle masse.

Come ricorda l'attivista Fatos Lubonja, il realismo di questi film viene definito come "critico" per distinguerlo dal realismo "socialista" che aggiunge alla denuncia gli esempi da seguire per la costruzione del Socialismo (Bazzocchi, 2004).

Il cinema albanese ci tiene molto a ricordare il ruolo della resistenza all'invasore fascista ed esalta il ruolo dei partigiani ma i concetti di antifascismo e anti-italiano si sovrappongono nelle pellicole schipetare dove gli italiani sono spesso rappresentati in qualità di antagonisti, spesso come i fascisti occupatori, ritratti con toni ridicoli e canzonatori ed identificati con il termine "*breshkamadh*", che potremmo tradurre come ghiotti di tartarughe o semplicemente pigri, termine del lessico albanese utilizzato per caratterizzare gli italiani invasori durante la guerra.

La stessa Italia viene definita "*breshkamadhe*", patria delle tartarughe. Trattasi di una strana stigmatizzazione ispirata a chissà quale episodio, diventato poi una leggenda metropolitana. Nel film del 1961 "*Debatik*" di Hysen Hakani, ad esempio, all'interno del quale il personaggio italiano esclama la seguente espressione: "Tartaruga, Dio buono!".

L'apice della stereotipizzazione la si trova nel film *"Furtuna-La Tempesta"* di Kristaq Dhamo datato 1959, un'opera intrisa di retorica comunista dove gli italiani sono descritti come idioti e incoscienti mentre affrontano dei partigiani albanesi ballando al suono di una canzonetta. Ecco uno stralcio del surreale dialogo:

Soldato: "Signor generale, i banditi hanno posizioni molto forti".

Generale fascista: "Frottole. I miei soldati possono conquistarle cantando! Musica!"

(con un tono che richiama la retorica fascista. La danza poi viene interrotta dall'attacco dei partigiani).

Un sentimento "anti-italiano" che ritroviamo in diverse opere per tutto il periodo di attività del Kinostudio durante il regime ma con differenti sfumature. Grazie all'ausilio dell'Arkivi Qendror Shteteror Filmit di Tirana si è riusciti ad ottenere l'elenco delle pellicole prodotte negli anni Settanta in Albania dove i personaggi che interpretano italiani hanno un ruolo centrale.

In "*Lulekuqet Mbi Mure*"Fiori al di là dei muri di Dhimitër Anagnosti datato 1976, film ambientato durante la lotta partigiana, gli italiani sono raffigurati come i fascisti occupanti.

Una genesi particolare è quella rappresentata dall'opera cinematografica "*Njeriu me top"* – Uomo con un Cannone del 1978, tratta da un romanzo di Dritëro Agolli pubblicato nel 1975, in una delle fasi più buie del rapporto fra Italia e Albania.

Il personaggio principale si chiama Agostino, un soldato italiano che dopo il 1943 viene affidato dai partigiani a una famiglia albanese che lo salva dai tedeschi. Quindi, nonostante il periodo non idilliaco fra i due paesi, l'accezione negativa del passato sembra affievolirsi, confermando la tesi di come la produzione di Agolli talvolta si distanzi dalle scelte politiche del regime, pur essendo parte integrante dell'*establishment* e presidente della Lega degli Scrittori. In questa circostanza, per la prima volta nella cinematografia albanese, si smette di demonizzare la figura dell'italiano ponendo fine all'equazione italiano uguale nemico fascista. Inoltre bisogna tener conto che, a differenza dei nazisti che vengono delineati come spietati e terribili, i personaggi italiani sono più che altro parodiati (Halili, 2013).

Questo episodio di "distensione cinematografica" è un'eccezione visto che nel 1978 Victor Gjika, già regista di *Njeriu me top*, in *Gjeneral Gramafoni* – film ambientato nelle fasi precedenti l'occupazione fascista – identifica il personaggio italiano come strumento spietato del sistema capitalista capace persino di "vendere" la musica di un giovane clarinettista albanese raccontando cosa succede a un popolo pre-moderno e tradizionale quando si trova a un incrocio violento con la logica dell'ordine capitalista della lenta conquista italiana (Bejko, 2012).

Sempre in chiave anti-italiana può essere intepretato il film per la televisione del 1980 "*Plumba mbi Perandorin"* – Proiettili contro l'imperatore diretto da Mevlan Shanaj, un biopic incentrato interamente sulla figura di Vasil Laçi. Il giovane, giunto a Tirana dal sud dell'Albania alla ricerca di una vita migliore, vede svanire la sua speranza a causa dell'uccisione del fratello da parte dei fascisti ma il giovane antifascista spinto dall'odio contro spara contro l'imperatore Vittorio Emanuele III, in visita a Tirana nel 1941 (*Storia del Partito del Lavoro d'Albania,* 1971).

Victor Laçi diventa così un personaggio cruciale per la liturgia laica della narrazione comunista, omaggiato con il titolo di *Hero i Popullit të Shqipërisë*, diventando il simbolo della rivolta antitaliana, onorato anche da un libro "agiografico" (Elsie, 2010) e da un monumento in bronzo creato da uno degli artisti più famosi del regime, Kristaq Rama[11] con la seguente targa commemorativa: "L'assassinio del ragazzo albanese, ucciso da Vittorio Emanuele III sulla strada di Durazzo, fu l'inizio di una grande rivolta che stava preparando".

Nel triangolo letteratura-cinema-rapporti italoalbanesi non si possono non citare le tre trasposizioni cinematografiche de "*Il Generale dell'Armata Morta"* tratte dal libro di Ismail Kadare, dove i protagonisti sono un generale e un prete con il compito di recuperare i resti dei soldati italiani caduti nella campagna d'Albania. Il romanzo, considerato una delle pietre miliari della letteratura albanese, diventa nel 1975 un lungometraggio diretto dal regista Vladimir Prifti.

[11] Padre dell'attuale premier albanese Edi Rama e cognato dell'esponente di rilievo del Partito dei Lavoratori Spiro Koleka.

"*Gjenerali i ushtrisë së vdekur"* risulta ancora oggi il film più trasmesso dalla storia dell'emittente televisiva di stato albanese e del romanzo c'è stata anche una trasposizione cinematografica italo-francese con protagonisti Michel Piccoli e Marcello Mastroianni con la regia di Luciano Tovoli, uscito nel 1983 (Halili, 2013).

La produzione italo-francese ha un rapporto travagliato con l'*establishment* schipetaro, come racconta il regista Pirro Milkani, il film finanziato da una produzione internazionale ambiziosa inizialmente avrebbe dovuto essere girato in Albania. Milkani, insieme al funzionario del Comitato Centrale del Partito per le relazioni con l'estero Vasillaq Çollaku, accompagnano Tovoli e Piccoli durante il loro sopralluogo in Albania. Al direttore dello Studio di produzione statale Vangjush Zallëmi, però, viene impartito l'ordine dal Comitato centrale di sospendere la realizzazione del progetto e l'inizio delle riprese.

Il film, per mantenere vivo l'interesse albanese, viene poi girato nei paesi dell'Arberia calabrese ma questa opera viene quasi ignorata dalla distribuzione cinematografica hoxhiana.

3. L'Amicizia cinematografia fra Cina e Albania

Gli sforzi del regime per rendere il proprio settore cinematografico fruibile al di fuori dell'Albania riscontrano successo grazie all'impegno dell'alleato cinese nella distribuzione nell'area asiatica, in particolare in Cina e in Corea del Nord (Kim Yoon e Williams, 2015), dove si diffondono facilmente anche grazie al doppiaggio e il cinema schipetaro viene apprezzato per i valori ideologici offerti dalle pellicole e dallo stile di regia e recitazione. Al di fuori dello stato alleato, però, la distribuzione dei film si concentra solamente nei cineforum dei gruppi marxisti-leninisti d'Europa e delle ambasciate albanesi all'estero, nonostante il Kinostudio inserisca i sotto titoli nelle pellicole di maggior successo per favorire la comprensione (Saracino, 2021).

In nome dell'amicizia Albania-Cina e del successo del cinema albanese in Cina, non solo vengono acquistati film albanesi, dando così possibilità al Kinostudio di crescere, ma in alcuni casi si permette agli albanesi di girare e raccontare il maoismo. Il primo regista albanese ad avere questo privilegio è Ylli Pepo che racconta questa avventura:

> *In Cina tutti i film albanesi erano mandati in onda, io sono stato il primo regista albanese che ha girato un film in Cina e ancora oggi in televisione cinese danno ancora i nostri film ridoppiati in maniera splendida dalla scuola di doppiatori cinesi, seconda forse a quella italiana. Sono orgoglioso di essere stato il primo europeo a girare in Cina un film, dopo il maestro Michelangelo Antognoni, ho girato un film di tre parti nella Repubblica Popolare Cinese. Era un documentario sulla Rivoluzione Culturale e lo sviluppo della cinese nell'anniversario della Cina Maoista.* (Saracino, 2021).

Nel periodo che va dal 1962 al 1977 saranno all'incirca 25 le pellicole albanesi a seguire le orme di Marco Polo, ricevendo risultati fuori da ogni previsione, si pensa infatti che tali film siano stati visti da oltre 45 milioni di persone, un numero che supera il numero di spettatori storici per il cinema albanese in patria.

Non sono solo i film schipetari a raggiungere la Cina ma, dal 1966, nei manifesti cinematografici albanesi appaiono slogan inneggianti all'alleato cinese come *"Il cielo rosso"*, *"Il bauletto rosso"*, *"La Grande Marcia"*, *"L'Amico Mao"*.

Risulta difficile sperimentare nuove forme d'arte quando si vive in uno stato dalla censura asfissiante, per questo i tentativi di cinema di animazione partono molto lentamente. Il primo esperimento, datato 1973, si intitola *Lulèkuqia* – Il Papavero di Mithat Fagu, un filmato da 8 minuti che ci narra la storia del popolo schipetaro. Il video non supererà il placet della censura, poiché agli occhi del potere appare un attacco frontale alle politiche del governo e il regista, per tale motivazione, viene condannato a dieci anni di lavori forzati.

Un esordio meno travagliato è quello, nel 1975, del primo cartone animato albanese *Zana dhe Miri*Zana e Miri, realizzato da Vlash Dobroniku adoperando sagome ritagliate raccontando di un ragazzo e una ragazza che giocano con una palla in mezzo ai fiori. Dopo questo timoroso inizio, negli anni Ottanta la produzione dell'animazione albanese arriva a quindici corti l'anno, diventando il primo teatro di prova per registi debuttanti trattando sempre tematiche morali, patriottiche e educative. Fra questi esperimenti che si caratterizzano per la ricerca di soluzioni innovative e di un miglioramento perenne degli stili, risalta il film d'animazione antifascista in bianco e nero *Plumb Ballit* – Proiettile in Fronte, opera di rabbia e sarcasmo realizzata con incisivi disegni a matita su carta dall'incisore, pittore e illustratore Gazmend Leka (Bendazzi, 2017).

Le linee guida del cinema albanese vengono rinnovate, o meglio ribadite, agli addetti ai lavori grazie ad un manifesto redatto nel 1977 dai vertici del Kinostudio attraverso cui si chiariscono ulteriormente le osservazioni per i registi. Caratteristica importante dei film è che l'eroe positivo, l'uomo nuovo educato dal Partito, occupa la posizione centrale. Il socialismo è l'affermazione del nuovo, del positivo e del progressivo. Questo è messo in evidenza sullo schermo attraverso eroi che si distinguono per la loro forza spirituale e purezza morale, la loro disponibilità a sacrificarsi. Devono testualmente apparire come "completamente devoti al Partito, al popolo e al socialismo" e provare un profondo odio per il nemico, sia interno che esterno (Kim Yoon e Williams, 2015).

3.1 *Il lento riavvicinamento verso l'Italia*

Nei primi anni ottanta l'Italia, approfittando della riapertura dei legami culturali fra i due paesi, invita giovani attrici albanesi al concorso "Un volto per il Cinema Mediterraneo" al 1° Meeting del Cinema Mediterraneo di EriceTrapani del quale però non si hanno notizie di un seguito, nonostante sia la

vincitrice che le attrici segnalate avrebbero avuto diritto ad un contratto cinematografico.[12]

Due anni dopo, invece, il governo albanese approva l'organizzazione della settimana del cinema albanese, inviando in Italia per la prima volta i film prodotti nel Kinostudio:

> *In risposta alla tua lettera n. 4946/1, del 15/08/1983 Approviamo l'organizzazione della settimana del cinema albanese a Salerno. Prevediamo la comparsa dei seguenti film. Lungometraggi: 1) "Ballë për Ballë, 2) "Mesonjëtorja, 3) Koncert në Vitin '36, 4) Dimri i fundit, 5) Ne çdo stinë, 6) Qortimet e vjeshtës.Documentari: 1) Onufri, 2) Mozaikët, 3) Qytetet illire; Cartoni Animati: 1) Zhgarravinat, 2) Edi dhe nota.*[13]

Collaborazioni che proseguono anche nell'ambito della conservazione delle pellicole e per la ricostruzione della storia del cinema albanese creando legami con il Museo Nazionale del Cinema di Torino e altre istituzioni cinematografiche con sede a Roma e Milano, riuscendo ad ottenere interessanti riscontri e critiche alla gestione degli archivi italiani:

> *Con il loro aiuto abbiamo esaminato questi dati e abbiamo trovato altri documenti che non avevamo. Ci hanno anche fornito gratuitamente le pellicole di questi film (quando sappiamo che costano $ 20-200). Nonostante la loro organizzazione e precisione, non ci piacciono gli articoli abbiamo notato che le condizioni degli archivi dal 1978 in poi versano in condizioni difficili. Tutti i magazzini che abbiamo visitato erano semplici magazzini senza aria condizionata con aree polverose.*[14]

Tirando le somme, i risultati qualitativi e quantitativi del *Kinostudio Shqipëria e Re* risultano notevoli in confronto agli altri paesi del blocco comunista producendo 247 film tra il 1957 e il 1990 (Williams, 2012), mentre i film italiani risultano i più distribuiti (su 400 film stranieri distribuiti, infatti, un quinto sono italiani).

3.2 *"Per una rete delle istituzioni culturali tra Puglia e Albania"*

Il lavoro da fare per rafforzare le relazioni inter-adriatiche e riscoprire la

---

[12] AQSH, *Drejtoria e përgjithshme e Albturizmit*, F.770, V. 1981 D.121., *1°Meeting del Cinema, Mediterraneo Erice Trapani 1-5 ottobre 1981.*

[13] AQSH, *Ministria e Armisit dhe e Kulturës*, F 511, V.1983, D 196, *Përgjigjepër javën e filmit shqiptar në Salerno,* 20/09/1983.

[14] AQSH, *Ministria e Armisit dhe e Kulturës*, F 511, V. 1983, D 196, *Përgjigjepër javën e filmit shqiptar në Salerno,* 20/09/1983.

memoria dell'Europa dell'Est è arduo ma fortuna vuole che tale aspetto sia diventato un punto cruciale nell'agenda internazionale della Regione Puglia, da sempre partner privilegiato per la vicinanza geografica e culturale fra le due sponde (Rago, 2021) e la Fondazione Gramsci di Puglia che dal 2004 ha iniziato una proficua e continua opera di ricerca per la riscoperta dei legami fra le due sponde dell'Adriatico (Saracino, 2021).

L'esperienza intitolata "Per una rete delle istituzioni culturali tra Puglia e Albania" agisce con il compito di approfondire e salvaguardare la memoria cinematografica nella prospettiva di una piena integrazione europea dell'Albania, con l'avvio di un processo di costruzione di una memoria condivisa del '900. La presente proposta, a fronte di un notevole fabbisogno, intende realizzare le condizioni propizie per avviare un miglioramento delle capacità gestionali e operative dello staff dell'Archivio del cinema albanese con l'intento di migliorare i servizi offerti alle comunità trans-adriatiche di fruitori e studiosi.

Il progetto si sta occupando del censimento completo delle opere conservate e delle criticità ai fini della conservazione-valorizzazione e la fruizione delle stesse oltre che una iniziativa pilota – suscettibile di essere riprodotta – per quanto riguarda il restauro e la digitalizzazione di materiali d'archivio audiovisivi.

L' Azione 1 denominata "Rafforzamento Competenze Tecniche", ha previsto l'apporto di partner internazionali le cui competenze saranno fondamentali per chi parteciperà alle diverse attività come la D.A.BI.MUS. S.r.l. (Digitalizzazione di Archivi, BIblioteche e MUSei S.r.l) nella persona del professor Nicola Barbuti e *Fonds de archives du Senegal* nella persona del dottor Marco Lena. Nel mese di luglio del 2022 si è svolta la prima fase formativa in Albania, con lo scopo di rafforzare competenze tecniche del personale e dei dirigenti dell'*Arkivi Qendror Shtetëror të Filmit* (AQSHF) nel campo del restauro, della digitalizzazione, della valorizzazione del patrimonio storico e del coinvolgimento pubblico.

Il docente esterno del primo seminario è stato Marco Lena, ricercatore degli *Archives Audiovisuelle Senegal* che partendo dal racconto dell'esperienza di ricerca certosina svolta nel recupero e restauro della cinematografia senegalese e di presentare il lavoro in una prospettiva postcoloniale (Speciale, 2007), partendo dall'analisi della bobina della pellicola di "Gjeneral Grammofoni" per procedere all'illustrazione delle fasi che portano al controllo, alla riparazione di una bobina per poi sottoporla alla digitalizzazione.

Inoltre sono state affrontate questioni etiche ed approcci professionali necessari quando si producono nuove opere utilizzando filmati d'archivio mentre in qualità di coordinatore scientifico delle attività mi sono occupato di illustrare sia a livello istituzionale, coinvolgendo l'Ambasciata d'Italia in Albania e l'Istituto di Cultura Italiana, che pubblico, con eventi aperti agli amanti e cultori della settima arte.

Al progetto interadriatico è stato dedicato un documentario di 30 minuti mandato in onda dall'emittente televisiva Report TV, per sottolineare l'origi-

nalità della ricerca di una prospettiva storica-cinematografica che punta ad adoperare le immagini del cinema albanese del periodo socialista considerando la loro unicità nel panorama europeo.

Nel mese di novembre 2022, i lavori progettuali sono proseguiti nell' Azione 2 denominata: "Trasferimento buone prassi" all'interno della quale, con la visita istituzionale a Bari della direttrice Marinela Ndria e della responsabile archivistica Eriona Vyshka sono stati siglati nuovi accordi di collaborazione sempre fra le istituzioni di ricerca e culturali di Puglia e Albania.

Il mese successivo si è conclusa l'Azione 1 con l'avvenuta seconda sessione di corsi tenuta a Tirana dal professor Nicola Barbuti dell'Università di Bari. L'attività di formazione, destinata sia agli studenti delle diverse realtà universitarie albanesi che ai dipendenti dell'Archivio, si è focalizzata sui seguenti temi: "La digitalizzazione del patrimonio culturale: generare mentalità digitale per prospettive" future. Partendo dallo stato dell'arte, il seminario ha approfondito alcune innovazioni nei metodi e nelle tecniche di digitizzazione del patrimonio culturale, basate su un approccio alla creazione di una mentalità digitale con lo scopo di generare i professionisti in grado di gestire il nuovo *digital heritage* (Barbuti, 2022).

Nel gennaio 2023 è terminata l'Azione 3 del progetto: "Qualificazione dell'offerta culturale per le comunità", un'operazione curata da personale esperto dell'AQSHF partita con la Ricognizione del Patrimonio Archivistico e conclusasi con la creazione del catalogo virtuale delle opere conservate nell'archivio del cinema albanese, incluse alcune opere cinematografiche italiane e dell'Europa dell'est molto rare.

Ma l'evento conclusivo e più atteso dell'intero progetto si è svolto nell'aprile del 2023, cioè il restauro e la digitalizzazione dell'opera cinematografica albanese del 1978: "Gjeneral Gramafoni" di Viktor Gjika, ambientato negli anni '30 narra la storia di Halit Berati, un clarinettista virtuoso che durante la sua ascesa al successo si trova coinvolto negli scioperi dei lavoratori del petrolio agli albori della penetrazione culturale e politica dell'Italia in Albania. Il film è un classico del cinema albanese: ha vinto vari premi tra cui "Miglior film" al Terzo Festival cinematografico albanese nell'aprile 1979; il "Republic Award" per la regia di Viktor Gjika e la sceneggiatura di Vath Koreshi; la "Menzione Speciale" al Terzo Festival dei Balcani di Istambul del 1979. Inoltre, l'attore protagonista Bujar Lako, è stato insignito del "Premio della Repubblica". Filmi artistik (*Arkivi Qendror Shtetëror i Filmit. Filmografi e filmit shqiptar 19532003*, 2004, 47).

Si è scelto uno dei capisaldi del cinema albanese, ricco di riferimenti alla lotta antifascista e al neorealismo italiano, un film fra i più visti in Albania, la cui frase clou è un inno alla libertà che nasce in un paese che durante le riprese del film era alle prese con una feroce dittatura, parole che hanno avuto il beneplacito della censura solo dopo reiterati riferimenti al patriottismo del personaggio. La frase del rivoluzionario anti-ottomano prima anti-fascista poi, è la seguente: "Un uomo può mentire ad un altro per poco tempo, può anche

mentire ad un popolo per un breve periodo, ma non potrà mai ingannare un'intera nazione per tutto il tempo".

Non è questo l'unico episodio spinoso legato a questa pietra miliare della cinematografia schipetara. Ad esempio la scena finale girata originariamente è stata rimossa dalla Commissione Preliminare di Controllo del Kinostudio come racconta lo stesso regista Gjika ed è tuttora andata perduta. (Gjika, 2009)

A quarantacinque anni dalla sua uscita "Gjeneral Gramafoni" è stato accolto nuovamente da una sala stracolma che ha potuto finalmente assistere al frutto del lungo lavoro di Dabimus srl e Arkivi Qendror Shteteror i Filmit, con un risultato al di sopra di ogni attesa a detta di stampa, servizi televisivi e pareri di addetti ai lavori.

Apprezzare la rigenerazione di Gjeneral Gramafoni con chi il film l'ha vissuto davvero come attori, sceneggiatori, musicisti, fotografi cameramen, costumisti, macchinisti, elettricisti e personale del Kinostudio con i rispettivi parenti è stata un'emozione unica. Il cinema si rivela sempre più una fonte storica da preservare e la possibilità di deterioramento delle pellicole rende questo tipo di operazioni sempre più urgenti.

La ricerca è fatta anche da questi momenti di emotività e anche grazie al sostegno morale del pubblico albanese, la rete consolidatasi in questo gruppo di lavoro proseguirà nel biennio 2023-2025 alla rigenerazione di ulteriori pellicole, grazie al sostegno finanziario della Regione Puglia. Nell'ambito del progetto della Fondazione Gramsci di Puglia "La Puglia nel Centenario dell'Avvento del Fascismo" , sarà salvato "*Gunat përmbi tela*" (Puntando le armi") , film del 1977 diretto da Muharrem Fejzo che tratta in maniera eroica e intrisa di nazionalismo, le vicende legate alla *Lufta ë Vlores,* "La guerra di Valona"; una vicenda controversa narrata in maniera totalmente opposta dalle storiografie illiriche e italiane. (*Arkivi Qendror Shtetëror i Filmit. Filmografi e filmit shqiptar 19532003*, 2004, 47) Ancora oggi per i primi si tratta di un capitolo eroico della costruzione dell'identità nazionale in un periodo difficile per la nazione albanese mentre per i pareri italiani rispetto alle operazioni militari di quel frangente storico appaiono differenti e in contraddizione fra loro (Saracino, 2007). Proporre l'analisi storico cinematografica di tale complesso avvenimento storico del 1920 sarà utile per approfondire come il cinema e la propaganda del regime socialista abbia voluto rappresentare i fatti, se li ha voluti descritti come ultimo residuo del primo conflitto bellico, visto grazie solo grazie a questa risposta armata da parte albanese, l'esercito italiano si ritira dal territorio schipetaro, o come fase prodromica dell'espansionismo italiano che si è andato via via consolidandosi fino all'occupazione fascista del 7 aprile del 1939.

Riferimenti bibliografici

Aa.Vv. (a cura di), (2004), *Arkivi Qendror Shtetëror i Filmit. Filmografi e filmit shqiptar 1953-2003. Filmi artistik*. Tirana: Toena,

Barbuti N. (2022), *La digitalizzazione dei beni documentali*, Milano: Editrice Bibliografica.

Bazzocchi, C. (2004) (a cura di), *Fatos Lubonja, Intervista sull'Albania. Dalle carceri di Enver Hoxha al liberismo selvaggio.* Bologna: Il Ponte.

Bejko, J. (2012), *Society of Cinema. The Old Regime and the People's Struggle*. Tirana: Edlora.

Bendazzi, G. (2017), *Animazione. Una storia globale.* Milano: Utet. Brunetta, G. (2014). *Il cinema italiano di regime: Da "La canzone dell'amore" a "Ossessione". 1929-1945.*Bari-Roma: Laterza.

Elsie, R. (2010), *A Biographical Dictionary of Albanian History*. Lanham: I. B. Tauris, Rowman & Littlefield.

Fiore, T. (2018), *Sull'altra sponda.* Bari: Stilo.

Gjika, V. (2009), *Vit pas viti.* Tirana: Teona.

Halili, R. (2013), *Uno sguardo all'altra sponda dell'Adriatico: Italia e Albania.* In E. Bond, D. Comberiati (a cura di). *Il confine liquido. Rapporti letterari e interculturali fra Italia e Albania*. Nardò: Besa Muci.

Instituto Marxista Leninista Schipetaro (1971), *Storia del Partito del Lavoro d'Albania*. Tirana: Naim Frashëri.

Kim Yoon, K., Williams, B. (2015), *Two Lenses on the Korean Ethos: Key Cultural Concepts and Their Appearance in Cinema.* Jefferson: Mc Farland.

Mëhilli, E. (2017), *From Stalin to Mao. Albania and socialist world.* New York, Cornell University Press.

Neri, M. (2012) (a cura di), *L'altra modernità nella cultura architettonica del XX Secolo. Dibattito internazionale e realtà locali*. Roma: Gangemi.

Pagani, E. (2018), *Infoalbania. I media albanesi dal XX secolo a oggi.* Nardò: Besa Muci.

Pasku, J. (2015), *Il generale di Tovoli, una storia di diniego-Gjenerali i Tovolit, një histori refuzimi.* https://www.albanianews.it/cultura/luciano-tovoli. Ultimo accesso 24 giugno 2022.

Pes, A. (2017), *Fascist propaganda in Albania: schools, cinema and radio.* In P. Bertella Farnetti, C. Dau Novelli, *Images of Colonialism and Decolonisation in the Italian Media,* Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.

Polovina, Y. (2001), *Homo Balcanicus. Nel contesto dei rapporti Serbia-Kosovo.* Roma: Edizioni dell'Oleandro.

Polovina, Y. (2002), *Rai & Albania. Una grande presenza nella storia di un popolo.* Roma: Rai Eri.

Rago, P. (2021), *Le relazioni italiano-albanesi nella fase conclusiva della Guerra fredda* (pp. 10-18). Roma-Bari: Laterza.

Roqi, E. (2009), *La radiotelevisione albanese e l'italiano.* In L. Cornero (a cura

di), *L'italiano di fronte. Italicità e media nei Paesi dell'Europa sudorientale.* Roma: Rai Eri.

Rossin, F. (2016), *Cinema e storia. Immagine d'archivio e uso politico del cinema documentario*. Milano:Feltrinelli.

Saracino, V. (2021), *Ciao Shqipëria! Il secolo dei media nei rapporti culturali italo-albanesi*. Nardò: Besa Muci.

Saracino V. (2020), *Tentativi di egemonia mediatica italiana alla conquista dell'Albania.* In Florio A., Saracino V. *Così vicini, così lontani. La prossimità italo-albanese dalle origini del secolo breve alla resistenza.* Nardò: Besa Muci.

Sejko, R. (2009), *La percezione dei media italiani nei Balcani ieri e oggi: aspettative, realtà, prospettive,* in L. Cornero (a cura di), *L'italiano di fronte. Italicità e media nei Paesi dell'Europa sudorientale.* Roma:Rai Eri.

Speciale A. (2007), *17° Festival cinema africano, d'Asia e America latina*. (pp. 92-93), Milano: Il Castoro.

Williams, B. (2012), *Red Shift. New Albanian Cinema and its Dialogue with the Old*. In A. Imre (a cura di), *Companion to Eastern European Cinemas*. Chichester: John Wiley & Sons Ltd.

13

La rappresentazione astratta nei libri illustrati. Indagini storiografiche e prospettive di sviluppo

Valentina Valecchi

1. Introduzione[1]

Nell'epoca in cui i mezzi di comunicazione di massa sottopongono lo sguardo a una indiscriminata sovraesposizione di stimoli, risulta particolarmente importante attivare buone pratiche di educazione visiva fin dall'età prescolare al fine, come scrive Marco Dallari (2010), di «immettere nei processi intellettuali, immaginativi e creativi dei giovanissimi idee, paradigmi, metafore e simboli desunti dall'esperienza artistica» (p. 21).

Testimone dell'urgenza attuale di riflettere sulle potenzialità del linguaggio visivo è la vertiginosa crescita degli studi che si occupano di educazione all'arte, educazione estetica e *visual literacy*. Mentre il mondo si fa più complesso, filosofi come Martha C. Nussbaum (2011) difendono con forza la necessità impellente di rimettere al centro dell'istruzione gli studi umanistici e artistici che nutrono la forza dell'immaginazione e l'autonomia del giudizio.

La ricerca che si intende condurre muove da queste premesse per giungere a indagare, in un'ottica interdisciplinare, le grammatiche visive che sottendono particolari testi illustrati il cui codice iconico è caratterizzato da una rappresentazione astratta[2], talvolta simbolica, comunque lontana dalla descrizione del dato realistico, al fine di individuarne specifiche potenzialità educative.

Spesso questi libri, una stretta minoranza nel vasto panorama editoriale per bambini dominato dalla figurazione, vengono studiati nell'ambito di ricerche volte a evidenziare connessioni tra l'illustrazione e la storia delle avanguardie artistiche del Novecento (Drucker, Kümmerling-Meibauer, 2015) o sono in-

---

[1] Il contributo si riferisce alla ricerca di dottorato in corso di svolgimento per il *curriculum*, "Teoria e storia della pedagogia, dell'educazione e della letteratura per l'infanzia" del dottorato di ricerca in "Teoria e ricerca educativa e sociale", presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre, XXXVI ciclo; i tutor della ricerca sono la Prof.ssa Chiara Lepri dell'Università degli Studi Roma Tre e il Prof. Emanuele De Donno dell'Accademia di Belle Arti di Brera.

[2] Occorre una precisazione terminologica: «astrarre» (dal latino *ab* e *trahere*) significa letteralmente «tirar fuori, estrarre qualcosa dalla realtà naturale». Ciò non corrisponde alle reali intenzioni di molti artisti del Novecento, i quali, non attingendo al dato reale, hanno via via preferito le espressioni di arte "concreta", "non figurativa", "non oggettiva" o "aniconica". Poiché, nonostante queste precisazioni, sono rimasti prevalenti nell'uso comune i termini di "astratto" e "astrazione", utilizzeremo nel corso della ricerca queste stesse espressioni anche per indicare genericamente le raffigurazioni oggetto del nostro studio, seppure non sempre perfettamente coerenti con il reale significato.

seriti nella variegata storia del libro d'artista per bambini (Dehò, Nesticò, Pissard, Maffei, 2007); difficilmente vengono analizzati e confrontati tra loro osservando esclusivamente la peculiarità della scelta del linguaggio visivo dell'astrazione da associare alla narrazione per sollecitare i giovani sguardi.

Nella prima fase della ricerca un'indagine storica approfondisce i collegamenti e le influenze di alcuni autori di libri illustrati nelle cui immagini domina l'astrazione con le parallele teorie e sperimentazioni artistiche del Novecento, sottolineando specificità e possibili declinazioni del non-figurativo, per arrivare a stilare una serie di schede di analisi in ordine diacronico dei libri oggetto di studio. Nella fase sperimentale-empirica seguente, vengono sondate le potenzialità in ambito educativo degli albi presi in esame, tenendo conto del rapporto con le diverse fasce d'età e basandosi su una raccolta di interviste a esperti di educazione all'arte e alla lettura, secondo un metodo d'indagine qualitativo.

È ormai nota l'affermazione di Květa Pacovská, illustratrice ceca che traeva evidente ispirazione da artisti quali Kandinskij, Schwitters, Klee, Miró, Mondrian, riportata da Vassalli (2005): «L'albo illustrato è la prima galleria d'arte che il bambino visita» (p.31). L'autrice ha così restituito la giusta importanza a un'arte che ha ricevuto spesso un'attenzione minore, un'arte applicata solitamente collocata in uno scalino più in basso rispetto alla pittura.

L'illustrazione, linguaggio visivo complesso e caratterizzato dalla sequenzialità e dall'intrecciarsi con la narrazione (Nikolajeva, Scott, 2001), può, come ogni opera d'arte, essere dotata di molteplici, profonde e infinite stratificazioni di senso capaci di renderla, come afferma Dallari (2010) un importante «materiale didattico che può fornire modalità di osservazione e interpretazione del mondo» (p.21), utile a costruire un immaginario, ad alfabetizzare e sensibilizzare, stimolare riflessioni. Si tratta di vedere tali opere non soltanto come *testi* ma soprattutto come *pretesti* per attivare processi mentali, culturali e produttivi.

Nello specifico della nostra indagine si suppone che un testo visivo non attinente al dato reale, ovvero indicabile come astratto, simbolico o aniconico, abbia specifiche qualità e potenzialità educative da focalizzare; caratteristiche che, se ben mediate dalla figura adulta, potrebbero in generale concorrere allo sviluppo di numerose competenze legate ai settori della *visual literacy*, della creatività, dello sviluppo del pensiero laterale e metaforico. Inoltre, quanto visivamente proposto nei libri analizzati, potrebbe rappresentare per i bambini e le bambine un valido esempio di linguaggio alternativo al figurativo a cui attingere nel momento della produzione grafica.

2. Alcune considerazioni sull'astrattismo

Dai primi del Novecento, l'avvento dell'astrattismo ha senza dubbio rivoluzionato il modo di rappresentare le immagini e liberato l'arte dalle norme e dalle convenzioni fino ad allora imposte dal fare artistico, aprendo a esiti stra-

ordinariamente diversi. Il passaggio dall'arte mimetica all'arte non oggettiva avvenuto in pittura e scultura, aiutato anche dalla nuova facilità di riproduzione delle immagini attraverso la tecnologia, ha portato a un cambiamento di tale portata nella modalità di concepire e comporre l'immagine che spesso non è tuttora compreso dai non addetti ai lavori: permane infatti nell'immaginario comune il mito dell'arte realista considerata l'espressione suprema delle epoche più "auree" come il Rinascimento.

Con le qualità proprie di un fenomeno rizomatico, l'astrattismo ha peraltro travalicato i confini della pittura e della scultura arrivando a invadere numerosi altri linguaggi visivi: dal cinema alla fotografia alla grafica, fino ad approdare nelle pagine dei libri d'artista, dei fumetti così come i libri illustrati.

Ai fini della nostra indagine occorre focalizzare un altro punto importante, già sottolineato da importanti studiosi come Gillo Dorfles (1958): un certo grado di astrazione, nel significato di "non-figurazione", si può rintracciare in diversi esempi nell'arte antecedente al Novecento, nell'arte greco-arcaica, nell'arte azteca o inca, bizantina o cinese, in molta arte persiana; è astratta tutta l'arte islamica, così come in Occidente troviamo astrazione nelle miniature dei testi medioevali e nelle decorazioni barocche o liberty.

Alla luce di queste considerazioni l'astrazione appare una tendenza la cui origine risale alla preistoria, non soltanto una produzione esclusiva della modernità, dunque: essa è a tutti gli effetti un linguaggio umano "altro", "antico", "primitivo".

Del rapporto tra arte astratta e linguaggio si occupa ampiamente lo studioso George Roque nel suo *Che cos'è l'arte astratta?* (2004). L'autore sostiene che, aspirando ai modelli della musica e della poesia, gli astrattisti hanno tentato di realizzare un'"arte pura", caratterizzata a sua volta da un "linguaggio puro" dotato di una grammatica specifica che vede come elementi principali la linea e il colore: proprio grazie a questi elementi si può arrivare a esprimere emozioni, sentimenti, pensieri, idee.

Tali importanti considerazioni formano la base teorica della ricerca che vede l'astrazione come un altro linguaggio possibile.

3. Quando gli artisti creano libri per bambini

Diversi autori dello scenario artistico del Novecento hanno trasportato dai territori d'*élite* delle grandi gallerie d'arte le loro ricerche nei libri illustrati destinati ai bambini, creando ibridi ancora più complessi, da alcuni chiamati "libri d'artista per bambini" (Guarnaccia et al., 2017).

Un primo esempio di sperimentazione con il linguaggio dell'astrazione geometrica nelle pagine di testo illustrato si ha con *Il racconto suprematista di due quadrati* di El Lissitzky (1922), pensato per i figli del socialismo: un libro che ha appena compiuto cento anni. Le sue tavole, dotate di grande eleganza grafica, illustrano la storia di un quadrato rosso (la sinistra politica) che affronta

un quadrato nero (la destra) tra forme geometriche in movimento, accanto a testi-slogan di diverse dimensioni.

Il contesto artistico in cui viene concepita questa opera rivoluzionaria è quello – vivacissimo – delle avanguardie russe degli anni Dieci e Venti, protagoniste di una ricchissima fioritura della grafica e dell'illustrazione. Gli avanguardisti russi ritenevano che raffigurare favole e libri scolastici potesse contribuire allo scopo di creare una società nuova, in un'armonia gratificante tra esigenze artistiche personali e messaggi alla portata di tutti, spezzando la divisione tra cultura per pochi e cultura popolare.

Come è noto, poco anni dopo le sperimentazioni suprematiste sovietiche troveranno numerosi ostacoli, cedendo a favore del Realismo Socialista, così come accadrà alle altrettanto importanti e avanzate ricerche provenienti dal Bauhaus, la scuola in cui lavoravano artisti di importanza fondamentale per lo sviluppo dell'astrattismo, le cui ricerche saranno osteggiate e interrotte dal regime nazista.

Dopo il 1945 l'astrattismo scoprirà però altre vie e le suggestioni provenienti dai movimenti delle avanguardie russe e del Bauhaus continueranno a influenzare più tardi molti altri artisti e illustratori come Warja Honegger-Lavater, artista svizzera, esponente delle ricerche della grafica più avanzata. Trasferitasi a New York sul finire degli anni Cinquanta, a seguito dell'incontro con il caleidoscopico mondo delle pubblicità americane e della multiforme segnaletica stradale, iniziò a disegnare pittogrammi creando una nuova forma di linguaggio nei suoi lavori.

Scelse questo tipo di codice visivo anche per *Les Imageries*, una serie di pubblicazioni che la occuperanno per trent'anni (dal 1963 al 1982) in un interessante lavoro di traduzione delle fiabe della tradizione popolare – tra le quali: *Le Petit Chaperon Rouge* (1965), *Blanche Neige* (1974) e *Cendrillon* (1976) – in un linguaggio visuale costituito esclusivamente da semplici forme colorate, simboli "astratti" corrispondenti a personaggi e dettagli delle storie più conosciute, disposti su pagine di 4,75 metri di lunghezza piegate e rilegate a soffietto, straordinariamente comprensibili anche da parte dei bambini più piccoli (Franchi, 2015).

Per quanto riguarda l'Italia, un primo caso isolato di introduzione del linguaggio dell'astrazione nei libri illustrati si avrà con il lavoro di Luigi Veronesi. Il famoso artista considerava l'arte uno strumento capace di coinvolgere tutti gli aspetti della vita quotidiana e dell'esperienza estetica. A partire da queste premesse realizzò il libro illustrato *I colori* (1945), concepito nel pieno delle ricerche dell'autore sulla fotografia e il cinema astratti. Il libro è un esempio di perfezione grafica tuttora attuale: nella prima parte del testo i tre colori primari e i loro complementari vengono associati ad oggetti di uso quotidiano, mentre nella seconda, più affine al razionalismo lirico del'artista, osserviamo la loro sovrapposizione dare vita a vere e proprie tavolozze di arte astratta.

Leo Lionni renderà omaggio a questo esempio eccellente alcuni anni più tardi con *Piccolo blu e piccolo giallo* (1967), portato in Italia dalla celebre casa

editrice Emme, fondata da Rosellina Archinto nel 1966, che ebbe il merito di introdurre traduzioni di interessantissimi *picturebooks* già celebri all'estero.

La storia, ancora oggi conosciuta e molto apprezzata dai bambini, tratta di due macchie colorate che giocano insieme, si perdono, si ritrovano e, allo stesso tempo, si fondono e si trasformano, affrontando i temi della diversità, identità, libertà.

Come si può facilmente osservare per tutti gli artisti finora trattati, anche la formazione di Lionni è composita e spazia in vari settori della ricerca visiva: egli è pittore, scultore, grafico e designer, nonché direttore artistico di un'importante agenzia pubblicitaria negli Stati Uniti (collaborava con artisti di fama mondiale come Calder, De Kooning, Léger). La competenza tecnica e la formazione eclettica ed esperta dei linguaggi visivi contemporanei di questi autori ha permesso loro di osare, portando il nuovo linguaggio dell'astrazione ad irrompere nelle pagine dei libri per bambini.

Il successo ancora attuale di *Piccolo blu e piccolo giallo*, è testimoniato non solo dai numerosi contributi critici a esso dedicati ma si può evincere anche dalle plurime riscritture e citazioni che si possono riscontrare nell'editoria per l'infanzia fino ad oggi. Pensiamo, tra i tanti possibili esempi, a *Piccola Macchia* di Lionel Le Néouanic (2005), in cui oltre a riconoscere citazioni letterali dell'albo di Lionni si trovano omaggi alla pittura di Matisse e Mirò, oppure a *Piccolo Cerchio e Gran Quadrato* di Anne Bertier (2012) che sfrutta la semplicità delle forme geometriche per ottenere effetti spettacolari e complessi.

Gli albi elencati finora sono accomunati dall'utilizzo di un linguaggio iconico di tipo simbolico. Ogni forma colorata presente sulla pagina – o macchia – rimanda a un personaggio. Si tratta di un linguaggio facilmente comprensibile fin dalla più tenera età, che richiama al gioco simbolico, grazie al quale il bambino rappresenta, attraverso il materiale che ha a disposizione (oggetti, simboli o immagini), qualcosa che non è realmente presente e che non può percepire.

Diversa è la particolare tipologia di libri apparsi in seguito alle opere realizzate da un altro celebre ed eclettico artista: il pittore, designer, grafico e illustratore Bruno Munari. Figura leonardesca, nell'arco della sua intensa carriera l'artista milanese ha sperimentato a lungo sul concetto di libro come oggetto comunicante, esplorandone l'essenza.

Proveniente da un'esperienza nell'ambito del Futurismo, avanguardia che ha tracciato la strada di una nuova concezione architettonica del libro, aderì nel secondo dopoguerra al gruppo milanese MAC, Movimento di Arte Concreta (di cui faceva parte anche l'amico Luigi Veronesi) un movimento nato come contrapposizione al realismo politicamente impegnato e che aveva l'intento di proporre opere «lontane da ogni significato simbolico, da ogni astrazione formale e miranti a cogliere solo quei ritmi, quelle cadenze, quegli accordi, di cui è così ricco il mondo dei colori» (Dorfles, 1984, p.34).

Fu in questo ambiente culturale che Bruno Munari iniziò a lavorare ai celebri *Libri illeggibili* grazie ai quali l'oggetto libro comunica attraverso il colore,

la natura della carta, lo spessore, la trasparenza, il formato delle pagine, la texture, le piegature, le fustellature, andando a sollecitare stimoli visivi e tattili, oltre che emozioni e sensazioni.

L'esito di queste importanti sperimentazioni, collocabili all'interno di un generale contesto culturale di indagine artistica sull'oggetto libro avviato da molti artisti nella seconda metà del Novecento (Ferrari, 2007), arriva a contaminare anche il libro pensato per i più piccoli. All'interno della vasta produzione editoriale munariana possiamo infatti vedere alcuni riflessi della sperimentazione sui *Libri illeggibili* ne *I Prelibri* (1980) e in *Libro Letto* (1993). Un caso particolare è inoltre costituito da *Cappuccetto Bianco* (1981), libro dalle pagine interamente bianche, «un gioiello di arte concettuale incredibilmente comprensibile ai bambini» (Finessi, Meneguzzo, 2007, p. 25).

È possibile riscontrare l'immensa portata delle sperimentazioni e invenzioni munariane sul libro per bambini anche attraverso le numerose rielaborazioni che ne sono conseguite, osservando ad esempio i libri di Antonio Ladrillo, semplici giochi di pagine colorate senza figure o testo, o quelli di Katsumi Komagata, designer giapponese che ha realizzato piccoli libri caratterizzati da un'"astrazione pura" e da una comunicazione asemica, pensati per bambini di pochi mesi.

Questo secondo insieme di libri propone immagini che rifiutano ogni simbolismo, non traggono la loro essenza dal dato reale. Si tratta, a tutti gli effetti, di un linguaggio aniconico, vicino a quello proposto dall'Arte Concreta, un gioco di libera composizione di colori e forme che coinvolge gli elementi base del linguaggio visivo. Si potrebbe ravvedere una somiglianza con i *limerick*, forme poetiche in cui si gioca liberamente con alcuni componenti del linguaggio quali il suono e il ritmo, o con la sperimentazione musicale. In tutti i casi, l'intenzionalità degli autori è quella di proporre pagine in cui domina una sospensione del senso per lasciare la fruizione aperta a una molteplicità di interpretazioni.

Ma le categorie legate alle sperimentazioni visive nei libri oggetto del nostro studio non si esauriscono qui. Sembrano sempre più numerosi i libri gioco, libri oggetto, libri d'artista, libri di attività che propongono al giovane pubblico nuovi modi di comunicare attraverso i linguaggi dell'astrazione. Tra i più interessanti, due esempi del panorama editoriale francese: *L'orage* di Elena del Vento (2021), traduzione visiva astratta dei rumori di un temporale, e il recentissimo *Et j'ai rêvé le jour* di Julie Safirstein (2021), album onirico, minimalista e filosofico che propone un'interpretazione grafica della creazione del mondo.

4. Fasi successive della ricerca: l'astrazione nei libri illustrati come dispositivo pedagogico

La fase di ricerca, studio e classificazione degli albi dell'ultimo secolo, condotta in particolar modo grazie alla biblioteca Lo Scaffale d'arte di Palazzo delle

Esposizioni di Roma[3] e all'archivio Ópla Merano[4], è terminata con la compilazione e predisposizione in ordine diacronico di oltre cento schede di analisi dei libri presi in esame, diventate strumento di approfondimento per l'indagine critica e storiografica dell'astrazione o non figurazione nei libri per bambini.

Seguirà, come anticipato, una fase di documentazione di esperienze laboratoriali incentrate sui testi oggetto d'indagine, mettendo a confronto diversi contesti (musei, scuole, associazioni). Verranno inoltre condotte interviste a esperti del settore, artisti, atelieristi, mediatori museali, insegnanti che hanno affrontato nelle loro attività il linguaggio dell'astrazione con il supporto del libro illustrato, al fine di raccogliere un insieme di considerazioni e osservazioni inedite.

Diverse esperienze artistiche nelle scuole e nei musei testimoniano ormai la possibilità di mediare il linguaggio della pittura astratta fin dalla primissima infanzia attraverso laboratori creativi (Silva, Boffo, Freschi, 2020; Maso, Piva, 2020) sempre più, inoltre, si parla di libro illustrato come dispositivo pedagogico utile allo sviluppo della *visual literacy* o all'introduzione ai linguaggi dell'arte (Prain, O'Brien, 2000; Yohlin, 2012). È anche riferendosi a questi studi che si intende approfondire, nella seconda parte della ricerca, cosa accade quando il linguaggio dell'astrazione entra in un libro per bambini e diviene dispositivo pedagogico.

Pur tenendo conto delle singole differenze e peculiarità di ogni testo analizzato, risulta evidente un dato: molti di questi libri siano spesso dotati di interessanti strategie comunicative che li rendono facilmente traducibili in attività laboratoriali.

Bruno Munari, celebre anche per i suoi laboratori dedicati ai bambini, ha profuso ampi sforzi nelle attività collettive dedicate ai libri tattili e illeggibili (Munari, 1985). Le sue invenzioni trovano tuttora prosecuzione nel lavoro di numerosi eredi delle sue teorie, esperti del metodo munariano che propongono ai bambini interessanti e feconde sperimentazioni sul libro come oggetto e come scultura (Restelli, 2013).

Alcuni apprezzati artisti e autori di libri come Hervé Tullet e Mauro Bellei, collocano la loro produzione editoriale per l'infanzia, fortemente improntata sul linguaggio dell'astrazione, all'interno di un'intensa attività di divulgazione condotta attraverso la progettazione di originalissime attività per bambini, genitori e insegnanti per introdurre più facilmente un linguaggio alternativo a quello della figurazione, solitamente insegnato e proposto come unica possibilità di rappresentazione.

Evidente convinzione di questi artisti, illustratori e designer è piuttosto che l'astrazione possa costituire uno strumento comunicativo non ancora del tutto

[3] Lo Scaffale d'arte, biblioteca specializzata in editoria internazionale d'arte per ragazzi, raccoglie più di 2000 titoli, molti dei quali rari e introvabili, di importanti nomi del mondo dell'illustrazione e dell'arte. Si trova all'interno di Palazzo delle Esposizioni a Roma.

[4] ÓPLA è un archivio con sede a Merano che dal 1997 ricerca e custodisce un vastissimo patrimonio di libri realizzati dagli artisti per bambini.

sfruttato, utile a spiegare la complessità di ciò che i bambini percepiscono e a metterli al corrente dei pensieri che elaborano mentre cercano di dare un senso a ciò che li circonda.

5. Risultati parziali: le potenzialità educative dell'oggetto d'indagine

Il confronto e l'analisi dei suddetti testi in esame, in unione allo studio di considerazioni provenienti da differenti discipline afferenti al linguaggio visivo, permette al momento di comporre alcune parziali osservazioni riguardo al tema studiato.

In generale, in base a quanto riscontrato, proporre ai bambini il linguaggio dell'astrazione nei libri illustrati:

1. Contribuisce a far prendere confidenza con gli elementi di base del linguaggio visivo: punti, linee, colori, forme;
2. Attiva l'attenzione sugli elementi paratestuali, dettagli spesso trascurati nei libri, che assumono sovente valore narratologico;
3. Permette di ovviare ai problemi di stereotipizzazione e sottorappresentazione presente tuttora in molta letteratura per l'infanzia, favorendo l'immedesimazione, come sottolineò Leo Lionni (Rauch, 2012);
4. Rappresenta una sfida che comporta uno sforzo ermeneutico per il giovane lettore. I libri diventano così oggetti democratici, aperti all'interpretazione. L'osservatore, invitato alla scoperta, è sfidato nella ricerca del rapporto tra significato e significante. La lettura delle immagini non figurative è attiva, lenta, vicina ai percorsi artistici del gioco, sollecita i sensi e l'immaginazione. Queste considerazioni sono avvalorate dai più recenti studi neuroscientifici che dimostrano come la fruizione dell'arte astratta, diversamente da quella figurativa, possa chiamare in causa i sistemi cerebrali che si occupano di immaginazione, creatività, empatia, suscitando forti risposte emotive (Kandell, 2017);
5. Educa al «pensiero "impertinente", un pensiero capace di andare oltre o al di là di un dato contesto o situazione, di rompere gli schemi» (Caso, 2014);
6. L'esempio delle immagini fruite durante la lettura dei libri in esame può essere importante anche nel momento della produzione grafica di immagini, laddove per astrattismo non si intende la libera spontaneità bensì esso si connette con il concetto di intenzionalità:
   - può aiutare a superare gli stereotipi della rappresentazione e della composizione;
   - rafforza l'autostima anche in chi, soprattutto se in presenza di impedimenti fisici e motori, ha una ridotta manualità che rende difficile la realizzazione di un disegno figurativo tradizionalmente inteso;
   - può rendere più consapevoli del "funzionamento dell'immagine" come mostra Molly Bang nel suo *Picture This* (Bang, 2000); condurre uno

studio approfondito su forme e colori, spazi, vuoti, ritmi, al fine di raccontare efficacemente una storia, comporta l'acquisire una maggiore consapevolezza delle leggi che governano la percezione dell'immagine;
– mostra esempi di come sia possibile "rendere visibile l'invisibile", usando le parole di Paul Klee, attraverso metafore visive che propongono un'alternativa al dialogare per schemi grafici, convenzionalmente e culturalmente codificati e "comprensibili".

I libri illustrati analizzati – *libri crossover* (Beckett, 2008), *opere aperte* (Eco, 1962), e *opere d'arte totale* (Cantatore, 2019) a un tempo – sembrano inoltre evidenziare una continuità con quel primo linguaggio grafico del bambino che può definirsi sostanzialmente astratto. Come mostrato da numerosi studi, i cosiddetti "scarabocchi" sono infatti in realtà atti cognitivi ed espressivi dotati di intenzionalità (Golomb, 2002).

Considerati «libri per i figli degli architetti» (Archinto 2007, p.252), per alcuni sofisticati o difficili, questi libri mostrano d'altra parte un'affinità con le esigenze che riguardano la continua ricerca di senso da parte dei più piccoli, nonché con le loro necessità di produzione artistica nel momento in cui esprimono se stessi e le proprie emozioni, cercando di andare al di là della semplice rappresentazione del dato visibile e giocando liberamente con forme, linee, spazi e colori per produrre una personale narrazione.

Riferimenti bibliografici

Archinto, R. (2007), Perché un libro illustrato per bambini? In Blezza Picherle, S. (ed.) *Raccontare ancora: la scrittura e l'editoria per ragazzi.* Milano: Vita & Pensiero, 251-261.

Bang, M. (2000), *Picture This. How Picturebooks Work*. San Francisco: Chronicle Books.

Beckett, S.L. (2008), *Crossover fiction.* Abingdon: Taylor and Francis.

Bertier, A. (2012), *Piccolo Cerchio e Gran Quadrato.* Roma: Gallucci.

Cantatore, L. (2019), Il libro per bambini come opera d'arte totale: Bruno Munari, Lele Luzzati, Maria Lai. In Antoniazzi, A. (ed.), *Scrivere, leggere, raccontare...La letteratura per l'infanzia tra passato e futuro*. Milano: Franco Angeli, 159-171.

Caso, R. (2014), L'arte in-fiaba. Narrare e narrar-si. Bambino e bambina in Pinacoteca. In Cardone, S. *Formare al museo*. Bari: Progedit, 14-16.

Dallari, M. (2010), L'arte per i bambini. In Francucci, C., Vassalli, P. (a cura di), *Educare all'arte* Milano: Electa, 17-25.

Dehò, V., Nesticò, B., Pissard, A., Maffei, G. (2007), *Children's Corner. Artists' Books for Children*. Mantova: Corraini.

Del Vento, E. (2021), *L'orage*. Nantes: éditions MeMo.

Dorfles, G. (1958), Organicità dell'astrazione, *Documenti d'arte d'oggi*. Milano: A Salto Editrice.

Dorfles, G. (1984), Presentazione, In Caramel, L. (ed.), *MAC. Movimento Arte Concreta*. Milano: Electa.

Drucker, E., Kümmerling-Meibauer, B. (2015), *Children's Literature and the avant-garde*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Eco, U. (1962), *Opera aperta*, Milano: Bompiani.

Ferrari, D. (2007), La parola negata. Parole cancellate, strappate illeggibili, indecifrabili. In Belli, G., *La parola nell'arte. Ricerche d'avanguardia nel '900.* Milano: Skira, 605-609.

Finessi, B., Meneguzzo, M. (2007), *Bruno Munari*. Cinisello Balsamo: Silvana Editore.

Franchi, G., (2015), *Albi illustrati ed educazione al visivo. Un percorso attraverso l'astrazione,* «I problemi della pedagogia», LXI, 1 pp. 97-124.

Golomb, C. (2002), *L'arte dei bambini, Contesti culturali e teorie psicologiche.* Milano: Raffaello Cortina.

Guarnaccia, S., Munari, A., Musso, C., Naldi, F., Nasticò, B., Corraini, M. (2017), *Ó.P.L.A. 20 anni di libri d'artista per bambini*. Mantova: Corraini.

Kandell, E. (2017), *Arte e neuroscienze. Le due culture a confronto.* Milano: Raffaello Cortina.

Lavater, W. (1965), *Le Petit Chaperon Rouge*. Parigi: A. Maeght.

Lavater, W. (1974), *Blanche Neige*. Parigi: A. Maeght.

Lavater, W. (1976), *Cendrillon*. Parigi: A. Maeght.
Le Néouanic, L. (2005), *Piccola macchia.* Bologna: Giannino Stoppani.
Lionni, L. (1967), *Piccolo blu e piccolo giallo*. Milano: Emme edizioni.
Lissitzky, E. (1922), *Il racconto suprematista di due quadrati.* Berlino: Skifu.
Maso A., Piva M., (2020), *Percorsi artistici per bambini. Esplorare l'arte nella scuola dell'infanzia e primaria*. Roma: Dino Audino.
Munari, B. (1980), *I Prelibri*. Milano: Danese.
Munari, B. (1981), *Cappuccetto Bianco.* Torino: Einaudi.
Munari, B. (1985), *I Laboratori Tattili*. Bologna: Zanichelli.
Munari, B., Ferreri, M. (1993), *Libro Letto*. Milano: Interflex.
Nikolajeva, M., Scott, C. (2001), *How Picturebooks Work*. New York-Londra: Routledge.
Nussbaum, M.C. (2011), *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
Prain, V., O'Brien, M. (2000), Using Postmodern Picture Books in the Art Curriculum. *Australian Art Education*, 23(2), 23–29.
Rauch, A. (2012), Tracce per una storia dell'albo. In Hamelin (ed.), *Ad occhi aperti*. Roma: Donzelli, 3-19.
Restelli, B. (2013), *I bambini autori di libri. Il gioco delle pieghe secondo il Metodo Bruno Munari*. Milano: FrancoAngeli.
Roque, G. (2004), *Che cos'è l'arte astratta. Una storia dell'astrazione in pittura*. Roma: Donzelli.
Safirstein, J. (2021), *Et j'ai rêvé le jour*. Parigi: Albin Michel Jeunesse.
Silva, C., Boffo, V., Freschi, E. (2017), *Il bello, i bambini, Mirò e l'arte contemporanea. Un'esperienza internazionale dell'incontro dei bambini con l'arte*. Parma: Edizioni Junior.
Sperati, S. (2021), *Fare per crescere. Laboratori Metodo Munari. Libri*, vol.5. Milano: RCS MediaGroup.
Vassalli, P. (2005), *Il libro illustrato è una galleria d'arte: Beatrice Alemagna, Květa Pacovská, Chris Raschka.* Bologna: Giannino Stoppani.
Veronesi, L. (1945), *I colori*. Milano: M. A. Denti.
Yohlin, E. (2012), Pictures in Pictures: Art History and Art Museums in Children's Picture Books. *Children's Literature in Education*, 43(3), 260–272.

14.
Esperienze, percezioni e attitudini intorno alla vaccinazione per il COVID-19 tra le persone migranti irregolarizzate

Sara Vallerani[1]

1. Introduzione

La ricerca qui presentata è parte di un progetto più ampio dal titolo *Ethnographies of (Dis)Engagement: Understanding Vaccine Rejection in Chronically Neglected Communities across the G7*, il cui obiettivo è indagare le attitudini nei confronti dei vaccini per il COVID-19 tra alcune delle comunità marginalizzate e considerate *hard to reach*. La ricerca si articola in tre studi di caso: i migranti senza documenti in Italia, la comunità Rom in Italia e le popolazioni della diasfora sudsudanese in Canada.

Gli obiettivi della ricerca sono i seguenti:

1. Produrre una comprensione dei contesti storici e contemporanei che portano al disimpegno vaccinale in comunità specifiche, che costituiscono un "punto cieco" cronico nell'analisi della risposta al COVID-19 nei contesti nazionali ed europei.
2. Produrre raccomandazioni specifiche per i decisori politici e contribuire al dibattito pubblico e accademico nell'ottica di migliorare la comprensione delle attitudini delle comunità marginalizzate nella cornice della campagna vaccinale.
3. Facilitare l'apprendimento condiviso tra comunità scientifiche diverse e consolidarlo in pubblicazioni accademiche.
4. Costruire strumenti utili alle organizzazioni sanitarie nazionali grazie alla ricerca etnografica.

Nelle pagine seguenti si approfondirà la parte relativa i migranti senza documenti in Italia. Lo studio è stato condotto in due contesti differenti: Roma, con l'intento di approfondire le percezioni e le esperienze di persone senza documenti che vivono e lavorano in pianta stabile in Italia; e Oulx, comune ubi-

[1] Il progetto *Ethnographies of (Dis)Engagement: Understanding Vaccine Rejection in Chronically Neglected Communities across the G7* (COVG7210058) è stato finanziato nell'ambito del bando *COVID-19 Recovery: building future pandemic preparedness and understanding citizen engagement in the G7*, finanziato e promosso dalla British Academy (https://www.thebritishacademy.ac.uk/funding/covid-19-recovery/), Responsabile del Progetto: Dr Elizabeth Storer, Firoz Lalji Institute, London School of Economics and Political Science, London, UK. Ricercatrici: Dr Iliana Sarafian (Firoz Lalji Institute, London School of Economics and Political Science, London, UK); Costanza Torre (Firoz Lalji Institute, London School of Economics and Political Science, London, UK), Sara Vallerani (Dipartimento di Scienze della Formazione, Università Roma Tre, Roma, Italia).

cato in Piemonte in prossimità della frontiera con la Francia, una delle principali tappe nelle traiettorie migratorie delle persone in transito.

2. Il contesto

Il numero di migranti senza documenti è stimato, in Italia, tra le 500.000 e le 600.000 persone (ISMU, 2021). Studi recenti hanno messo in luce come gli effetti della pandemia siano stati peggiori per chi viveva, e vive, in condizioni di vulnerabilità e fragilità sociali (Bambra et al., 2020; Van Dorn et al., 2020; Wang e Tang, 2020), in particolare per le persone in transito, rifugiati, richiedendi asilo e le persone senza documenti (Sanfelici, 2021). Le persone migranti prive di documenti spesso vivono in alloggi sovraffollati (Mukumbang, 2020), lavorano in condizioni precarie e in settori considerati "essenziali", in cui non è previsto il lavoro da casa e in cui è spesso richiesta una vicinanza fisica ad altre persone (Burström e Tao, 2020). Sono un esempio i lavori nel settore dei servizi di assistenza, sociale o sanitaria, nelle imprese di pulizia e nei trasporti (WHO, 2021). Le condizioni abitative e lavorative costituiscono un ulteriore fattore di rischio per il COVID-19, infatti è stato evidenziato che i migranti senza documenti sono rappresentati in modo sproporzionato nei ricoveri e nei decessi legati alla COVID-19 (Guadagno, 2020; ECDC, 2021; Fiorini et al. 2020). Inoltre, le persone migranti o con una storia migratoria alle spalle, senza documenti spesso sperimentano precarietà e incontrano numerose barriere nell'accesso ai servizi pubblici, come l'assistenza soci-sanitaria, e sono stati significativamente colpiti dal peso socio-economico della pandemia (Guadagno 2020).

Oltre alle pre-esistenti condizioni di marginalizzazione e l'impatto sociale ed economico della pandemia, a determinare un ulteriore invisibilizzazione è stata la battuta d'arresto delle procedure burocratiche (Tazzioli 2021), come le richieste di asilo o la sanatoria, provvedimento speciale del governo emanata nel 2020 per agevolare l'emersione del lavoro nero e l'ottenimento del permesso di soggiorno.

I processi di invisibilizzazione delle persone migranti si ritrovano anche guardando alle misure sanitarie atte a contenere i contagi e gli effetti del SARS-CoV-2 (Kluge et al., 2021; Milan et al., 2021), in particolare nel contesto della campagna di vaccinazione italiana. Diverse ricerche hanno sottolineato come le persone in transito e senza documenti siano meno inclini a ricevere il vaccino per il COVID-19 (Declich et al., 2021; ECDC, 2021; SIMM, 2021). Nel 2019, l'Organizzazione Mondiale della Sanità ha identificato l'esitanza vaccinale, definita come il rifiuto del vaccino nonostante la sua disponibilità, come una delle "dieci minacce alla salute globale".

L'Italia è stato uno dei primi paesi a registrare dei casi di Sars-CoV-2 e lo stato di emergenza è stato dichiarato il 31 gennaio 2020. A questa data sono seguiti diversi lockdown nazionale e per l'inizio della "Fase 2", che prevedeva

delle parziali riaperture, si è attesa la primavera del 2020. La campagna vaccinale per il COVID-19 è iniziata ufficialmente il 27 dicembre 2021 e il piano nazionale di vaccinazione è stato elabotato dal governo, con una collaborazione tra il Ministero della Salute, il Consiglio dei Ministri, l'Istituto Superiore di Sanità (ISS), l'Agenzia Italiana del Farmaco (AIFA) e l'Agenzia nazionale per i servizi sanitari regionali (Agenas). I criteri di priorità che regolavano l'accesso al vaccino erano tre: età, comorbilità e categoria lavorativa. Nonostante la campagna vaccinali risulti oggi una delle più grandi iniziative di sanità pubblica a livello nazionale, e non solo, nella distribuzione dei vaccini si riconoscono le storture e le tensioni proprie dell'Servizio sanitario nazionale italiano, a partire dalla differenziazione regionale e dalle conseguenti disparità. La governance del Ssn sia dominata da tue tendenze coesistenti ed entrambe si possono osservare nella campagna vaccinale: l'autonomia regionale e il tentativo di ricentralizzazione portato avanti dallo stato.

Come le misure di contenimento della pandemia, anche la campagna vaccinale è stata definita a livello nazionale ma la distribuzione del vaccino è rientrata tra le responsabilità delle autorità regionali. In molte regioni, chi non è in possesso di una Tessera Sanitaria (TS) non poteva prenotarsi autonomamente per vaccinarsi tramite le piattaforme regionali, indipendentemente dai fattori individuati come prioritari, quali l'età, la comorbilità e l'occupazione (Matteini, 2021).

Se il tema dell'esitanza vaccinale e dei suoi determinanti è al centro di numerosi studi (Bertoncello et al., 2020; Gallè et al., 2021; Reno et al., 2021) mancano dei contributi incentrati sulle percezioni, le attitudini e le esperienze dei gruppi sociali marginalizzati a proposito del vaccino contro il SARS-CoV-2. Questa ricerca vuole contribuire a colmare questo gap tramite una ricerca condotta in Italia con tecniche qualitative come l'intervista semi-strutturata e l'osservazione, partecipante e non.

3. Metodologia

In considerazione dell'obiettivo della ricerca, ovvero l'indagine delle percezioni e delle esperienze di gruppi socialmente marginalizzati in relazione al vaccino per il SARS-CoV-2 in Italia, si è scelto di selezionare due contesti: Roma (Lazio) e Oulx (Piemonte). La scelta di selezionare due diversi contesti deriva dall'organizzazione del Ssn, caratterizzata da una marcata differenziazione regionale. Inoltre a Roma le persone senza documenti intervistate sono, nei fatti anche se mancanti di riconoscimento formale, residenti in Italia, mentre a Oulx le persone sono in transito e intenzionate ad attraversare i confini. A Roma la ricerca è stata condotta nel mese di Novembre 2021 e sono state condotte 15 interviste semi-strutturate a migranti, operatori socio-sanitari coinvolti nella campagna vaccinale e a volontari del Terzo Settore e a militanti di gruppi informali (Associazione Nonna Roma e occupazione abitativa in Viale

delle Province). Le interviste a operatori e attivisti sono finalizzate a restituire un aspetto caratteristico della campagna vaccinale a Roma: la collaborazione, in alcuni aspetti senza precedenti, tra il Servizi sanitario nazionale e le organizzazioni non-profit e informali. Le persone intervistate senza documenti provengono soprattutto da Bangladesh, Ecuador, Venezuela, Perù e Albania. A Oulx le tecniche utilizzate sono state l'osservazione, partecipante e non, e le interviste all'interno del Rifugio Fraternità Massi, ubicato a Oulx e dedicato alle persone in transito. L'analisi si è concentrata in maniera particolare sulle pratiche sociali e sanitarie nelle attività del rifugio riguardanti l'assitenza medica. Sono state condotte sei interviste con il personale medico volontario, in particolare con persone della cooperativa Talità Kum e con lo staff dell'ONG Rainbow for Africa, e quindici interviste "informali" con persone in transito provenienti da Afghanista, Iran, Kurdistan, Algeria, Guinea e Senegal. Le interviste sono state condotte, a seconda dei casi, in italiano, francese e inglese e in alcuni casi è stato necessario utilizzare il traduttore per riuscire a comunicare.

4. Risultati della ricerca

Uno dei primi dati rilevati in entrambi i contesti di studio riguarda l'esperienza di significative e strutturali barriere di accesso ai servizi sanitari pubblici da parte di persone in transito e senza documenti, prima e ancora di più durante la pandemia e la campagna vaccinale.

Una delle ragioni che emerge con più frequenza nelle interviste riguarda il timore di essere segnalati alle forze dell'ordine a causa della condizione di irregolarità (Ambrosini, 2015; Vilog e Piocos, 2021) nonostante sia in vigore, per il personale sanitario, il divieto di segnalazione. Questo elemento contribuisce a creare la distanza tra le persone e il Ssn. Dalle interviste emerge come la paura di essere segnalati e fatti rimpatriare ha portato molte persone a non richiedere il codice STP (Straniero Temporaneamente Presente), necessario per l'accesso ad alcune prestazioni del Ssn in assenza di Tessera Sanitaria.

> *Io alla fine ho fatto il codice STP per la vaccinazione perché mi hanno spiegato che non avrei rischiato di essere preso dalla polizia. Ho degli amici che invece non lo hanno fatto e anche se sono qui da anni non hanno nessun documento, neanche quelli che potrebbero ottenere come il numero per la salute [codice STP].*
>
> (Intervista a M., 57 anni)

Il codice STP da l'accesso ad alcuni servizi ma non garantisce gli stessi diritti di chi ha la Tessera Sanitaria. L'esempio principale è quello del Medico di Medicina Generale, non garantito con il codice STP. Questa figura sanitaria viene considerata come uno dei principali punti di riferimento nel Ssn e l'assenza di questa figura negli itinerari sanitari delle persone senza documenti implica l'as-

senza di una relazione di lunga durata, di fiducia e basata sulla conoscenza reciproca. A rendere difficoltoso l'accesso ai servizi sanitari pubblici sono le barriere linguistiche, è infatti difficile trovare servizi di mediazione linguistica e culturale nei luoghi di cura. Il personale sanitario manca di una specifica formazione nel campo della comunicazione interculturale, della medicina transculturale, in generale delle migrazioni. Questa barriera si è resa evidente anche nella campagna vaccinale, infatti era difficile trovare informazioni in lingue diverse dall'italiano e molto spesso erano limitate ad alcuni siti istituzionali, i quali raramento costituiscono la principale fonte di informazione per le persone specialmente se si considera il ruolo dei social network.

L'accesso alla vaccinazione, sia in Lazio che in Piemonte, prevedeva la prenotazione tramite una piattaforma online gestita a livello regionale. In entrambi i casi era necessario possedere la Tessera Sanitaria e il Codice Fiscale e chi non ne era in possesso ha dovuto attendere la messa in campo di percorsi vaccinali paralleli gestiti soprattutto dal Terzo Settore. Questa gestione differenziata della vaccinazione riflette la natura multilivello della governance sanitaria per le persone senza documenti e straniere (stato – regioni - autorità locali – enti del Terzo Settore).

I problemi non si sono registrati solamente nella fase di accesso alla vaccinazione, ma anche in relazione al Green Pass. In primo luogo, dalle interviste emerge come la vaccinazione venisse percepita soprattutto in relazione al Green Pass e quindi alla continuità lavorativa, considerando la normativa nazionale che lo ha reso obbligatorio sui posti di lavoro. L'analisi del materiale empirico ha messo in luce come la principale ragione sottostante la scelta di vaccinarsi riguardava la necessità di continuare a lavorare e questa motivazione è stata espressa anche da chi lavora in assenza di documenti e di contratti di lavoro, condizione comune a molte persone migranti e che comporta l'assenza di tutele e diritti (Sanfelici, 2021; OECD, 2021). In un'intervista si legge:

> *Io lavoro in un'impresa di pulizie, in nero. […] Mi chiedono il Green Pass come agli altri con il contratto, come in un negozio di vestiti. Io non ho contratto e documenti ma il Green Pass devo averlo ogni giorno altrimenti mi lasciano semplicemente a casa.*
>
> (Intervista a C., 50 anni)

Nonostante l'assenza di un regolare contratto di lavoro, di tutele dei diritti e di accesso ai servizi sanitari, i datori di lavoro di persone senza documenti e senza contratto, che lavorano in condizioni senza tutele e diritti e precarie, spesso richiedono il possesso del Green Pass per continuare a lavorare. A questo proposito è interessante riprendere le parole di una volontaria dell'associazione Nonna Roma:

> *Un giorno abbiamo ricevuto una telefonata direttamente dal datore di lavoro che voleva prenotare lui il vaccino per la sua collaboratrice domestica. Lei era senza contratto e poi abbiamo scoperto che manco*

> *voleva vaccinarsi. Nonostante questo, il datore di lavoro ci ha chiamati e non si è fatto problemi a dirci che lei era senza contratto.*
> (Intervista a V. volontaria di Nonna Roma).

Per i datori di lavoro, il Green Pass sembra essere diventato più urgente della regolarizzazione dei propri dipendenti e questo contribuisce a un processo di normalizzazione del lavoro illegale in Italia da un lato, e di spostamento delle responsabilità sui singoli individui dall'altro. Il legame tra vaccinazione, Green Pass e continuità lavorativa emerge anche dalle testimonianze degli operatori sanitari, infatti in questo estratto un'operatrice racconta di come ha utilizzato l'obbligatorietà del Green Pass come leva per convincere le persone a vaccinarsi:

> *Per noi era normale usare il Green Pass come incentivo alla vaccinazione […]. Per convicerli [le persone migranti e senza documenti] dicevamo «non sarete più in grado di lavorare». È cosi che li abbiamo convinti e molte persone si sono vaccinate per questo non per altro. […]. Mi spiace dirlo ma il Green Pass è una sorte di "ricatto" per loro e mi duole ammetterlo perché penso che la vaccinazione sia la più importante misura di salute pubblica. Uno stato serio deve prendersi la responsabilità sui vaccini, non solo per il Green Pass, altrimenti diventa come è adesso e le persone si vaccinano per lavorare e non per la propria salute.*
> [S., operatrice sanitaria, Asl Roma 1]

Questi aspetti aiutano a comprendere perché in molti casi il Green Pass è stato percepito come uno strumento di coercizione e di potere nelle mani dei datori di lavoro e non come uno strumento di salute pubblica. Per i migranti senza documenti intervistati, è stata la governance del COVID-19, più che la paura di contrarre il virus, a orientare la scelta relativamente al vaccino.

Sempre in relazione al Green Pass si sono registrati dei ritardi nell'ottenimento per chi era privo di Tessera Sanitaria, specialmente fino al mese di agosto 2021. Le ragioni dei ritardi sono diverse: errori di battitura nei nomi, ritardi amministrativi dovuti al contatto tra regioni e Ministero dell'Interno, poca chiarezza sulle procedure necessarie per scaricare il Green Pass per chi aveva seguito la procedura non convenzionale.

Questi ritardi hanno influito sulla vita delle persone e in alcuni casi le persone hanno perso il lavoro o hanno dovuto spendere somme ingenti per fare i tamponi (minimo 15€ in farmacia).

Il caso di Oulx contribuisce a far luce su altri aspetti relativi alla vaccinazione e alle sue percezioni tra le persone in transito. In primo luogo il vaccino è percepito come un ulteriore strumento di limitazione alla mobilità, in particolare in relazione ai documenti necessari per attraversare i confini. In generale, il timore di contrarre il COVID-19 viene messo in relazione con il viaggio e

non con i rischi sanitari, come si evince dalle parole di due uomini di passaggio per il rifugio di Oulx:

> *Io ho fatto il vaccino in Grecia perchè ho pensato che se la polizia me lo avesse chiesto io non avrei avuto problemi.*
>
> (Intervista a I., Oulx)

> *È solamente un altro documento, è bene avercelo se loro [la polizia] ce lo chiede*
>
> (Intervista a O., Oulx)

In diversi casi le persone si erano vaccinati in altri paesi, come la Grecia e la Turchia e nel corso del viaggio hanno avuto incidenti con la polizia, in particolare in Croazia, che ha distrutto loro tutti i documenti, tra cui il Green Pass. La distruzione dei documenti si è spesso accompagnata anche da violenza fisica.

Un secondo aspetto che emerge da questo contesto di studio mette in discussione l'idea che i dubbi sui vaccini derivino solamente da una scarsa informazione. Dalle interviste si evince come la scelta di non vaccinarsi sia spesso connessa a una consapevolezza degli effetti collaterali più comuni del vaccino, i quali costituirebbero un ostacolo al proseguimento del viaggio. Si tratta, in sintesi, di una scelta ben informata e pragmatica, in quanto connessa alla necessità di essere in buona salute in vista dell'attraversamento del confine tra Francia e Italia, difficoltoso non solo perché in montagna, ma anche per la stagione invernale e per gli itinerari che le persone sono costrette a seguire per evitare i controlli della polizia francese.

5. Riflessioni conclusive

Questo studio ha indagato gli atteggiamenti e le esperienze delle persone in transito e senza documenti in relazione alla vaccinazione contro il SARS-CoV-2. Dal materiale empirico raccolto e analizzato si evince come parlare solo di esitanza vaccinale rischia di essere fuorviante, specialmente quando l'accesso alla vaccinazione viene letto in relazione alle barriere di accesso ai servizi sanitari e alle politiche discriminatorie che acuiscono i meccanismi di marginalizzazione ed esclusione sociale, i quali concorrono a cronicizzare le disuguaglianze e le forme di ingiustizia sociale. In questo senso, l'implementazione di politiche sanitarie deve avvenire tenendo in considerazioni il contesto socio-economico in cui vengono introdotte. Ogni intervento socio-sanitario, incluse le vaccinazioni, vanno lette alla luce dei processi di razzializzazione e marginalizzazione, presenti anche nei servizi pubblici e che contribuiscono a creare sfiducia. Quindi non si tratta solamente di una questione relativa all'accesso al vaccino o ai servizi, ma al rapporto che le persone intessono con le istituzioni

ed è per questo che serve implementare prima di tutto politiche incentrate sul tema della protezione sociale e volte a ridurre le disuguaglianze strutturali. Agire sulle generali condizioni di vita può essere intesa come una misura chiave anche di salute pubblica, specialmente nella fase (post?) pandemica in corso e per dotarsi degli strumenti necessari per fronteggiare le profonde conseguenze socio-economiche da essa derivate.

Riferimenti bibliografici

Ambrosini, M. (2015), NGOs and Health Services for Irregular Immigrants in Italy: When the Protection of Human Rights Challenges the Laws, in *Journal of Immigrant & Refugee Studies*, *13*(2), 116-134. https://doi.org/10.1080/15562948.2015.1017631

Bambra, C., Riordan, R., Ford, J., Matthews, F. (2020), "The COVID-19 pandemic and health inequalities", in *J Epidemiol Community Health*, 74(11), 964-968. Doi: http://dx.doi.org/10.1136/jech-2020-214401

Bertoncello, C., Ferro, A., Fonzo, M., Zanovello, S., Napoletano, G., Russo, F., Baldo, V., Cocchio, S. (2020), Socioeconomic Determinants in Vaccine Hesitancy and Vaccine Refusal in Italy, in *Vaccines*, vol. 8(2):276, DOI: 10.3390/vaccines8020276

Burström B. e Tao, W. (2020), Social determinants of health and inequalities in COVID-19, in *European Journal of Public Health*, Vol. 30, Issue 4, pp. 617 618, DOI: https://doi.org/10.1093/eurpub/ckaa095

Carlo Devillanova, C., Colombo, C., Primo, G., Spada, A. (2020), Health care for undocumented immigrants during the early phase of the Covid-19 pandemic in Lombardy, Italy, in *European Journal of Public Health*, Vol. 30, Issue 6, pp. 1186-1188, DOI:https://doi.org/10.1093/eurpub/ckaa205

Cortignani, R., Carulli, G., Dono, G. (2020), COVID-19 and labour in agriculture: Economic and productive impacts in an agricultural area of the Mediterranean, in *Italian Journal of Agronomy*, Vol. *15*(2), pp. 172-181. DOI: https://doi.org/10.4081/ija.2020.1653

European Centre for Disease Prevention and Control (2021), Reducing COVID-19 transmission and strengthening vaccine uptake among migrant populations in the EU/EEA, https://www.ecdc.europa.eu/sites/default/files/documents/covid-19-reducing-transmission-and-strengthening-vaccine-uptake-in-migrants.pdf

Declich, S., Dente, M.G., Tosti, M.L., De Ponte, G., Marchetti, G., Tavoschi, L., Lopalco, P.L., Russo M.L., Marceca, M. (2021), Vaccinations for Migrants and Refugees during and after COVID-19, Policy Brief ISPI. Available online: https://www.t20italy.org/wp-content/uploads/2021/09/TF10_PB06_LM02-1.pdf

Fiorini, G., Rigamonti, A.E., Galanopoulos, C., Adamoli, M., Ciriaco, E., Franchi, M., Genovese, E., Corrao, G., Cella, S.G. (2020), Undocumented migrants during the COVID-19 pandemic: socio-economic determinants, clinical features and pharmacological treatment, in *J Public Health Res.*, Vol. 27, Issue 9(4) DOI: 10.4081/jphr.2020.1852

Fondazione Ismu (2021), Ventiseiesimo Rapporto sulle migrazioni 2020. http://ojs.francoangeli.it/_omp/index.php/oa/catalog/book/633

Gallè, F., Sabella, E.A., Roma, P., Da Molin, et al. (2021), 'Acceptance of

COVID-19 Vaccination in the Elderly: A Cross-Sectional Study in Southern Italy', *Vaccines*, vol 9(11) DOI: 10.3390/vaccines9111222

Guadagno, L. (2020), Migrants and the COVID-19 pandemic: An initial analysis, in *International Organisation for Migration*, Migration Research Series, No.60

Kluge, H.H.P., Jakab, Z., Bartovic, J., D'Anna, V., Severoni, S. (2020), Refugee and migrant health in the COVID-19 response, in *Lancet* , 395(10232), pp. 1237-9. DOI: 10.1016/S0140-6736(20)30791-1. 14.

Matteini, C. (2021), Irregolari e homeless: gli invisibili del vaccino, *Fondazione Umbero Veronesi*, https://www.fondazioneveronesi.it/magazine/articoli/da-non-perdere/irregolari-e-homeless-gli-invisibili-del-vaccino#section-0, Ultimo accesso il 10/02/22

Milan, S., Treré, E., Masiero, S. (2021), *COVID-19 from the margins. Pandemic Invisibilities, Policies and Resistance in the Datafied Society,* Amsterdam, Institute of Network Cultures.

Mukumbang, F.C. (2020), Are asylum seekers, refugees and foreign migrants considered in the COVID-19 vaccine discourse?, in *BMJ Global Health,* Doi:10.1136/ bmjgh-2020-004085

Neri, S. (2020), Più Stato e più Regioni. L'evoluzione della governance del Servizio sanitario nazionale e la pandemia, in *Autonomie Locali e Servizi Sociali*, *2/2020*. https://doi.org/10.1447/98719

Oecd (2021), International Migration Outlook 2021, OECD Publishing, Paris, DOI: https://doi.org/10.1787/29f23e9d-en.

Remuzzi, A., Remuzzi, G. (2020), COVID-19 and Italy: what next?, in *Health Policy*, Vol. 395, Issue 10231, Pages 1225-1228

Reno, C., Maietti, E., Fantini, M.P. et al. (2021), Enhancing COVID-19 Vaccines Acceptance: Results from a Survey on Vaccine Hesitancy in Northern Italy, in *Vaccines,* vol. 9,378. DOI: 10.3390/vaccines9040378

Sanfelici M. (2020), The Impact of the COVID-19 Crisis on Marginal Migrant Populations in Italy, in *American Behavioral Scientist*. Vol. 65(10), pp. 1323-1341. DOI: 10.1177/00027642211000413

Società Italiana di Medicina delle Migrazioni, Tavolo Asilo e Immigrazione, Tavolo Immigrazione e Salute (2021), Indagine sulla disponibilità a vaccinarsi contro il COVID-19 da parte delle persone ospitate nei centri/strutture di accoglienza in Italia, https://www.epicentro.iss.it/migranti/pdf/Terzo%20Monitoraggio%20Covid%20-%20TIS-TAI%20rev.pdf

Tazzioli, M. (2021), A "Passport to Freedom"? COVID-19 and the Re-bordering of the World, in *European Journal of Risk Regulation*, Vol. 12, pp. 355-361, DOI:10.1017/err.2021.31

Van Dorn, A., Coonei, R.E., Sabin, M.L. (2020), COVID-19 exacerbating inequalities in the US, in *Lancet,* Vol. 395, Issue 10232, pp. 1243-44. DOI: https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30893-X

Vilog, R.B.T., Piocos III, C.M. (2021), Undocumented in the time of pandemic: Exploring legal violence, health care and human rights of irregular

Filipino migrants in Italy and the UK. In *International Journal of Human Rights in Healthcare*, *14*(3), 209-222. https://doi.org/10.1108/IJHRH-09-2020-0072

Wang, Z., Tang, K. (2020), Combating COVID-19: health equity matters, in *Nature medicine*, Vol. 26(4), pp. 458- 458.

World Health Organization (2021), COVID-19, the Social Determinants of Health and Health Equity – WHO Evidence Brief. https://www.instituteofhealthequity.org/resources-reports/covid-19-the-social-determinants-of-health-and-health-equity–who-evidence-brief/equity-covid-19-and-the-social-determinants-of-health-sdh.pdf

Comunicazioni e relazioni della ricerca a convegni e seminari

Vallerani, S. (2022), *Attitudes towards COVID-19 Vaccinations in Europe among people on the move – Perspectives from Undocumented Migrants in Rome.* Relazione presentata in un Academic Workshop Ethnographies of (Dis)Engagement: Vaccines at StateMargins.

Vallerani S., Franchi, E., Torre, C. (2022), *"Vaccine Hesitancy": Repoliticising a concept from the experiences of undocumented migrants in Rome*. Relazione presentata alla 19th Biennal European Society for Health and Medical Sociology Conference.

Franchi, E., Vallerani, S., Torre, C. (2022), *Inside out: making of immunity border in the Italian-French Alps.* Relazione presentata alla *17th EASA Biennial Conference EASA2022. Titolo dell'abstract:*

Pubblicazioni della ricerca

Storer, E., Sarafian, I., Torre, C., Vallerani, S. & Franchi, E. (2022), COVID-19 vaccination campaigns and the production of mistrust among Roma and migrant populations in Italy. BMJ Global Health, 7(9), e009537. Available from: https://doi.org/10.1136/bmjgh-2022-009537

Torre, C. (2022), Key considerations: engaging 'people on the move' to promote COVID-19 vaccine acceptance in Italy. Social Science in Humanitarian Action Platform. Available from: https://doi.org/10.19088/SSHAP.2022.011

Vallerani, S. (2022), If I have had the vaccine, why don't I get the Green Pass?' Undocumented migrants and vaccination in Italy, in LSE COVID-19 blog. Consultabile online: https://blogs.lse.ac.uk/covid19/2022/03/10/if-i-have-had-the-vaccine-why-dont-i-get-the-green-pass-undocumented-migrants-and-vaccination-in-italy/

Vallerani, S., Storer, E. & Torre, C. (2022), Key considerations: equitable engagement to promote COVID-19 vaccine uptake among undocumented urban migrants. Social Science In Humanitarian Action (SSHAP). Available from: https://doi.org/10.19088/SSHAP.2022.013

Questo volume raccoglie in due tomi i numerosi contributi presentati nell'ambito della Giornata della ricerca 2021 come nel quadro delle attività 2022 del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre. Il lavoro nell'insieme costituisce la terza realizzazione di un percorso virtuoso che, aldilà della messa a sistema dell'accountability dipartimentale, vuole testimoniare la vitalità e la ricchezza di approcci della ricerca. Ne risulta un articolato panorama di progetti, percorsi ed esiti, realizzazioni individuali o lavori di gruppo che si muovono in un arco tematico che va dai processi educativi e formativi, con l'analisi di dispositivi, la valutazione degli apprendimenti e delle competenze, fino a dimensioni ed ambiti storico-sociali; assumendo come linee di orientamento e sviluppo i concetti di inclusione, mutamento e accoglienza; quindi dedicando attenzione specifica alle sperimentazioni metodologiche.

Liliosa Azara
Ricercatore universitario si occupa di studi di genere e storia sociale con una attenzione privilegiata all'evoluzione dei costumi nella seconda metà del XX secolo. È responsabile scientifico del progetto Learning City per la Città metropolitana di Reggio Calabria e coordina il progetto di Dipartimento sulle Learning Cities.

Vincenzo Carbone
Professore Associato in *Sociologia dei processi culturali e comunicativi* (Sps/08) presso il Dipartimento di Scienze della Formazione di Roma Tre, dove dirige TRANSIZIONI, Laboratorio di ricerca su mutamenti sociali e nuove soggettività. I suoi interessi di ricerca e le pubblicazioni vertono su processi migratori e trasformazioni urbane, transizioni scuola-lavoro e forme di precarietà.

Barbara De Angelis
Ordinaria di Didattica e Pedagogia speciale, è Delegata del Rettore per il supporto all'inclusione e rappresentante dell'Università degli Studi Roma Tre nei Gruppi di Lavoro della RUS (Rete delle Università per lo Sviluppo Sostenibile). Dirige il Corso di specializzazione per il sostegno dell'Università di Cassino e il Master in Storytelling. Si occupa di processi inclusivi secondo un'ottica di ricerca teorico-applicativa, con particolare riguardo ai dispositivi narrativi e alle dinamiche socio-emotive nell'azione educativa.

Francesco Pompeo
Professore ordinario e insegna Antropologia Culturale e Sociale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Roma Tre, dove coordina anche l'*Osservatorio sul Razzismo e le Diversità "M. G. Favara"*. Ha svolto attività di insegnamento presso l'E.H.E.S.S. di Parigi, L'E.N.S. di Lione e L'Universitad de la Habana, a Cuba. Da anni è impegnato nella ricerca sui temi dell'identità, le migrazioni, i conflitti e le trasformazioni dei contesti urbani, in Italia, nell'Africa Subsahariana e nei Caraibi. Ha coordinato numerosi progetti a livello europeo, nazionale e locale, lavorando con enti pubblici e realtà associative.

ROMA TRE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI