

Anno XXV  
Numero 51  
Nuova Serie  
Dicembre 2021

Numero speciale

IL NODO  
PER UNA PEDAGOGIA DELLA PERSONA

# IL NODO

PER UNA PEDAGOGIA DELLA PERSONA

**PEDAGOGIA E PANDEMIA**

*a cura di Sandra Chistolini*

ISSN 2280-8671 (print)  
ISSN 2280-4374 (online)

€ 20,00

*Falco Editore*

*Falco Editore*

## **Il Nodo** **Per una Pedagogia della persona**

Anno XXV  
Numero 51  
Nuova Serie  
Dicembre 2021

Numero monografico

Fondatore: Mario Ferracuti  
Direzione: Sandra Chistolini  
Direttore Responsabile: Domenico Milito  
Redazione: Angela Granata

### Comitato Scientifico:

Claudia Messina Albarenque (Universidad Autónoma de Madrid - Spagna), Antonio Bellingeri (Università di Palermo), Franco Blezza (Università degli Studi "G. d'Annunzio" Chieti – Pescara), Winfried Böhm (Professore Emerito Università di Würzburg - Germania), Francesco Bruno (Università della Calabria), Viviana Burza (Università della Calabria), Olga Rossi Cassottana (Università di Genova), Zoja Chehlova (University of Latvia - Lettonia), Luciano Corradini (Professore Emerito Università degli Studi Roma Tre), Claudio De Luca (Università degli Studi della Basilicata), Larry Hickman (Southern Illinois University Carbondale - USA), Gul Muhammad Khan (Advisor, COMSATS University Islamabad, Pakistan), Koichiro Maenosono (Professore Emerito University of Tokyo - Giappone), Juan Delval Merino (Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid - Spagna), Paolina Mulè (Università di Catania), Huimin Peng (North China University of Water Resources and Electric Power, Zhengzhou - Repubblica Popolare Cinese), Maria Helena Da Guerra Pratas (Istituto Superior de Educação e Ciências, Lisbona - Portogallo), Alistair Ross (Professore Emerito London Metropolitan University), Naoko Saito (Kyoto University - Giappone), Giuseppe Spadafora (Università della Calabria), Xu Xiaozhou (College of Education, Zhejiang University Hangzhou, Zhejiang, Repubblica Popolare Cinese), Carla Xodo (Università di Padova).

Gli articoli pubblicati in questo periodico sono sottoposti preventivamente ad una doppia procedura di *peer review*.

2016 Falco Editore  
Piazza Duomo, 19  
87100 COSENZA  
Tel. 0984.23137  
e-mail: [info@falcoeditore.com](mailto:info@falcoeditore.com)

[www.falcoeditore.com](http://www.falcoeditore.com)

stampato e edito per conto della

Fondazione Italiana John Dewey proprietaria della rivista scientifica "Il Nodo" iscritta al n. 13/2014 del Pubblico Registro Stampa presso il Tribunale di Cosenza

ISSN 2280-8671 (print)

ISSN 2280-4374 (online)

*Tutti i diritti di traduzione, di riproduzione, di adattamento, totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm e le copie fotostatiche) sono riservati.  
Ogni permesso è concesso dalla Direzione che riceve la richiesta.*

Falco Editore  
Piazza Duomo, 19  
87100 - COSENZA

E-mail: [info@falcoeditore.com](mailto:info@falcoeditore.com)  
[www.falcoeditore.com](http://www.falcoeditore.com)  
tel. 0984.23137

### Condizioni di Abbonamento Annuale

Italia: Euro 10,00  
Estero: Euro 36,00

Il pagamento può essere effettuato tramite:

- Bonifico bancario intestato a Falco Editore  
Iban: IT05P0538716200000001006542  
Banca Popolare dell'Emilia Romagna
- Assegno non trasferibile intestato a Falco Editore

Le richieste di abbonamento, le segnalazioni di mutamenti di indirizzo e i reclami per mancato ricevimento della rivista vanno indirizzati presso la sede di Cosenza della Casa Editrice.

È vietata la riproduzione, anche parziale o ad uso interno o didattico, con qualsiasi mezzo effettuata, non autorizzata dalla proprietà in ogni Paese

## SOMMARIO

Abstracts..... pag. 5

Premessa

Il discorso pedagogico sulla pandemia ..... » 25  
*Sandra Chistolini*

### **Etica della condizione umana nei labirinti dell'esistenza**

La situazione delle persone in condizione di disabilità  
in tempi di pandemia: alcune riflessioni ..... » 31  
*Valentina Paola Cesarano*

Un trio esemplare: Dalla Torre, Nanni, Martelli ..... » 47  
*Roberto Cipriani*

Il potenziale educativo degli esemplari morali  
al tempo della pandemia ..... » 67  
*Viviana De Angelis, Michele Lucivero, Raffaele Gramegna*

Didattica, tecnologia e pandemia: le vie del corpo  
per la valorizzazione della persona e della sua socialità ..... » 79  
*Alessandra Lo Piccolo, Marta Mingrino, Viviana Maria Passaniti*

Giovani e pandemia: imparare da un'esperienza difficile.  
Quali supporti educativi ..... » 93  
*Giuseppina Manca*

### **La trasformazione degli ambienti educativi e lo sviluppo sostenibile**

La relazione educativa nell'era del Covid-19.  
Una riflessione pedagogica sulle nuove pratiche  
di solidarietà e sul senso di cittadinanza ..... » 105  
*Vito Balzano*

La pedagogia della natura come scelta di impegno pedagogico  
e politico per una relazione educativa di prossimità..... pag. 117  
*Francesca Di Michele*

Ripartire dalla scuola, ripartire da bambini e bambine.  
Il dialogo filosofico per affrontare l'incertezza  
e analizzare ciò che accade ..... » 127  
*Valerio Ferrero*

La riscoperta del valore di un'interdipendenza mondiale:  
le scuole Montessori ..... » 139  
*Giorgia Macchiusi*

Smart Working e rigenerazione dei borghi:  
verso nuove pratiche resilienti ai tempi del Covid-19 ..... » 155  
*Claudio Pignalberi*

### **La rinascita della scuola tra oggettività normativa e soggettività della speranza**

La conversazione necessaria:  
l'alleanza scuola-famiglia durante la crisi pandemica ..... » 171  
*Diletta Chiusaroli*

Alert Administration a Personal Opinion  
of Italian Audit Squeeze-Out: Covid not Parity ..... » 183  
*Stefano de Nichilo*

Emergenza Educativa e Pandemia.  
Le Prospettive Sociologica, Politica e Organizzativa.  
Tre Pubblicazioni Recenti ..... » 191  
*Guglielmo Malizia*

Scuola e emergenza bio-sanitaria ..... » 197  
*Mirca Montanari*

**La cultura della cittadinanza  
e i significati della comunicazione**

- Personalismo digitale e paideia contemporanea:  
lo spazio/tempo dell'educativo ..... pag. 211  
*Angela Arsena*
- Dinamiche relazionali e comunicative:  
un orientamento interculturale ..... » 225  
*Luisa Santelli Beccegato*
- Insegnare italiano nei contesti plurilingui dopo la pandemia » 237  
*Paolo Nitti*
- Educare alla cittadinanza digitale  
a partire dall'emergenza Covid-19.  
Un'indagine online rivolta ai docenti italiani ..... » 251  
*Francesco Pizzolorusso*



## **Abstracts**

### **Angela Arsena**

#### *Personalismo digitale e paideia contemporanea: lo spazio/tempo dell'educativo*

L'emergenza sanitaria ha comportato un cambiamento repentino e radicale non solo nella relazionalità d'aula, curvata e piegata sulla dimensione digitale, bensì nella relazionalità educativa *tout court*: in questo articolo si discute l'ipotesi, a parere dell'autrice non remota, di poter salvaguardare, anche e soprattutto nella dinamica virtuale e comunicativa che caratterizza la contemporaneità, la consapevolezza antica della *paideia* come luogo d'incontro tra le persone, sul solco della *scholé* e sul solco di un personalismo educativo che, pur digitale, sappia interconnettersi sempre con lo sguardo dell'altro.

*Parole chiave: scholé; relazionalità; digitale; analogico; trasmissione.*

#### *Digital personalism and contemporary paideia: the didactic space/time*

The sanitary crisis has produced a deep and sudden change not just in the classroom relationships, twisted and bent on the digital dimension, but also in the educational relationality as a whole. In this paper we address the hypothesis (not an improbable one, in the author's opinion) that even within the contemporary virtual communicative dynamics, it is possible to safeguard the ancient awareness of the *paideia* as a place where people meet, following the track of the *scholé* and of the educative personalism that, even in digital form, should have the ability to interconnect each other's gaze.

*Keywords: scholé; relationality; digital; analogic; transmission.*

### **Vito Balzano**

#### *La relazione educativa nell'era del Covid-19. Una riflessione pedagogica sulle nuove pratiche di solidarietà e sul senso di cittadinanza*

La relazione educativa, caratterizzandosi come qualcosa di umanamente determinato, è considerata strumento privilegiato dell'educazione poiché in grado di evidenziare positivamente le differenze che intercorrono tra i soggetti, promuovendo la crescita intenzionale e globale del cittadino moderno

all'interno della comunità. Oggi, dopo oltre un anno di pandemia da Covid-19, la persona si ritrova a fronteggiare non più soltanto le problematiche educative e sociali della società liquida, della globalizzazione, dell'iper-modernismo, ma anche le difficoltà relazionali acute dalla diffusione del coronavirus che ha fatto riemergere numerose problematiche di natura educativa, tanto in seno al singolo cittadino quanto nelle aggregazioni familiari. Non solo un problema sanitario, quindi, ma una questione di immediato interesse educativo che abbraccia le diversità e le relazioni umane più autentiche. L'educazione, elemento essenziale nella definizione di cittadinanza, riferendosi all'uomo, non può ignorare l'analisi del pensiero e delle azioni, della teoria e delle pratiche, della società e della persona, cioè di tutto il micro e macrocosmo. Il presente contributo mira a indagare, attraverso una riflessione pedagogica, le nuove pratiche di solidarietà che si stanno sviluppando - o che nell'immediato futuro potrebbero manifestarsi - nella comunità colpita dall'emergenza pandemica. Il senso di cittadinanza, in un contesto simile, tende a mutare trasformandosi e adattandosi ai cambiamenti socioculturali che caratterizzano l'evoluzione della comunità. L'accettazione delle trasformazioni come essenza per la ridefinizione della cittadinanza e per l'apertura, da parte delle scienze dell'educazione, a una riforma anche politica in campo sociale, rappresentano alcuni degli elementi alla base di una socialdemocrazia che mira a un Welfare declinato sui cittadini: emergenze sociali e educative, richiesta di dignità e nuove idee di benessere volte a ridefinire lo status del cittadino moderno all'interno di una comunità, oggi caratterizzata dai cambiamenti imposti dalla diffusione del Covid-19.

*Parole chiave: relazione; educazione; solidarietà; cittadinanza; comunità.*

*The educational relationship in the era of Covid-19. A pedagogical reflection on the new practices of solidarity and on the sense of citizenship*

The educational relationship, characterized as something humanly determined, is considered a privileged tool of education because it can positively highlight the differences between the subjects, promoting the intentional and global growth of the modern citizen within the community. Today, after more than a year of Covid-19 pandemic, the person finds himself facing not only the educational and social problems of the liquid society, globalization, hyper-modernism, but also the relational difficulties exacerbated by the spread of the coronavirus that has re-emerged numerous problems of an educational nature, both within the individual citizen and in family aggregations. Not only a health problem, therefore, but a matter of immediate educational interest that embraces diversity and the most authentic human relationships. Education, an essential element in the definition of citizenship, referring to man,

cannot ignore the analysis of thought and actions, of theory and practices, of society and of the person, that is, of the whole micro and macrocosm. The present paper aims to investigate, through pedagogical reflection, the new practices of solidarity that are developing - or that in the immediate future could manifest themselves - in the community affected by the pandemic emergency. The sense of citizenship, in a similar context, tends to change by transforming and adapting to the socio-cultural changes that characterize the evolution of the community. The acceptance of transformations as the essence for the redefinition of citizenship and for the opening, by the educational sciences, to a reform also political in the social field, represent some of the elements at the base of a social democracy that aims at a Welfare declined on citizens: social and educational emergencies, demand for dignity and new ideas of well-being aimed at redefining the status of the modern citizen within a community, today characterized by the changes imposed by the spread of Covid-19.

*Keywords: relationship; education; solidarity; citizenship; community.*

## **Valentina Paola Cesarano**

*La situazione delle persone in condizione di disabilità in tempi di pandemia: alcune riflessioni*

Il seguente contributo propone una riflessione sulla situazione vissuta dalle persone in condizione di disabilità durante la pandemia. Le vulnerabilità educative e sociali sono apparse ancor più complesse da gestire per le persone in condizione di disabilità e i loro familiari e la pandemia stessa ha costituito in queste situazioni una lente di ingrandimento che ha messo in luce - o aggravato - alcune problematiche e alcune situazioni già esistenti o, semplicemente, mostrato con evidenza i reali approcci da parte di politica e società a determinati settori della stessa. Nel contesto scolastico La “didattica da remoto” si è dimostrata, infatti, a tratti non fruibile e, talvolta, perfino inaccessibile con maggiore frequenza, per gli alunni con disabilità e/o bisogni educativi speciali, nonostante il richiamo del Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri del 4 marzo 2020 all’attivazione di “modalità di didattica a distanza, avuto anche riguardo alle specifiche esigenze degli studenti con disabilità”. In ambito lavorativo è emersa la mancanza di un’adeguata protezione per le persone occupate con disabilità intellettiva e relazionale, il blocco di stage e tirocini per le persone in condizione di disabilità. Per i lavoratori con disabilità con un profilo di salute più a rischio la pandemia ha comportato un marcato distacco dal lavoro. Anche i servizi ospedalieri dedicati all’assistenza delle persone sono andati in grande difficoltà. evidenziando la necessità di

definire urgentemente, sia a livello nazionale che regionale, protocolli clinico assistenziali rivolti ai pazienti con disabilità, che tengano conto delle diverse tipologie di disabilità e delle loro peculiarità.

*Parole chiave: pandemia; condizione di disabilità; didattica a distanza; lavoro; diritto alla salute.*

### *The situation of people with disabilities in times of pandemics: some reflections*

The following contribution proposes a reflection on the situation experienced by people with disabilities during the pandemic. Educational and social vulnerabilities have appeared even more complex to manage for people with disabilities and their families and the pandemic itself has constituted in these situations a magnifying glass that has highlighted - or aggravated - some problems and some situations already existing or, simply, clearly shown the real approaches by politics and society to certain sectors of the same. In the scholastic context “Remote teaching” has proved, in fact, at times not usable and, at times, even inaccessible more frequently, for pupils with disabilities and / or special educational needs, despite the recall of the Prime Minister’s Decree of the Ministers of 4 March 2020 to the activation of “distance teaching methods, also having regard to the specific needs of students with disabilities”. In the workplace, there was a lack of adequate protection for employed people with intellectual and relational disabilities, the blocking of internships and traineeships for people with disabilities. For workers with disabilities with a health profile more at risk, the pandemic has led to a marked detachment from work. Hospital services dedicated to assisting people have also gone into great difficulty. highlighting the need to urgently define, both at national and regional level, clinical assistance protocols aimed at patients with disabilities, which take into account the different types of disabilities and their peculiarities.

*Keywords: pandemic; disability; distance learning; work; right to health.*

## **Sandra Chistolini**

### *Premessa*

#### *Il discorso pedagogico sulla pandemia*

Il ragionamento sulla pandemia viene assunto dalla pedagogia in grado di generare un nuovo discorso etico sull’educazione. Siamo davanti alla problematicità della condizione umana, e per questo l’eterna ricerca dell’uomo svela il significato della vita e quindi anche della morte. La pandemia è una

sfida divenuta sapienza pedagogica inaspettata che si autoalimenta con la costruzione del suo *logos* ora narrato dalla scienza e riproposto in forma di testimonianza vivente. La riflessione comune conduce ad analizzare le trasformazioni che hanno caratterizzato la vita della scuola e delle istituzioni politiche e sociali. Si evidenziano i nodi emergenti intorno ai quali cresce la domanda di valori e la nuova ricerca di senso.

*Parole chiave: pandemia; pedagogia; scuola; etica; vita.*

*Foreword: The pedagogical discourse on the pandemic*

Reasoning about the pandemic is taken up by pedagogy to generate a new ethical discourse on education. We are faced with the problematic nature of the human condition, and this is why man's eternal quest reveals the meaning of life and therefore also of death. The pandemic is a challenge that has become unexpected pedagogical wisdom, which feeds on itself through the construction of its *logos*, now narrated by science and reposed in the form of living testimony. The common reflection leads to an analysis of the transformations that have characterised school life and political and social institutions. It highlights the emerging issues around which the demand for values and the new search for meaning is growing.

*Keywords: pandemic; pedagogy; school; ethics; life.*

## **Diletta Chiusaroli**

*La conversazione necessaria: l'alleanza scuola-famiglia durante la crisi pandemica*

In questo periodo caratterizzato dall'emergenza sanitaria, la relazione scuola-famiglia ha assunto un ruolo importante nell'affrontare incertezze e difficoltà nelle quali le famiglie, la scuola e gli alunni si trovano. L'alleanza educativa rinforza l'idea che i genitori e gli insegnanti abbiano lo stesso valore nelle decisioni che vengono prese in nome dei figli/studenti, ed inoltre, consolida l'importanza della promozione del dialogo. Le famiglie hanno l'opportunità di svolgere un ruolo centrale nell'attuale situazione in cui lo sviluppo di comportamenti resilienti, che permettano di affrontare le situazioni di stress e difficoltà, assumono fondamentale importanza all'interno dei sistemi educativi. Il rapporto con la famiglia rappresenta, pertanto, per la scuola il perno intorno al quale ruota la possibilità di esaltare l'identità pedagogico-educativa ed affrontare insieme i cambiamenti presenti e futuri. Nel presente lavoro si è inteso indagare sulle ripercussioni che la pandemia ha prodotto sulla relazione tra le due agenzie educative

attraverso l'analisi di dati provenienti da diverse ricerche svolte sia livello nazionale che internazionale con una particolare attenzione alla necessaria ridefinizione del patto di corresponsabilità con particolare riferimento alla dimensione inclusiva.

*Parole chiave: alleanza educativa; emergenza sanitaria; relazione scuola-famiglia; patto di corresponsabilità; dimensione inclusiva.*

*The necessary conversation: the school-family alliance during the pandemic crisis*

In this period characterized by the health emergency, the school-family relationship has assumed an important role in addressing the uncertainties and difficulties in which families, schools and pupils find themselves. The educational alliance reinforces the idea that parents and teachers have the same value in the decisions that are made in the name of their children/students, and also consolidates the importance of promoting dialogue. Families have the opportunity to play a central role in the current situation in which the development of resilient behaviors, that make it possible to face situations of stress and difficulty, are of fundamental importance within the educational systems. The relationship with the family therefore represents for the school the pivot around which the possibility of enhancing the pedagogical-educational identity and addressing present and future changes together. Through this work, the intention was to investigate the repercussions that the pandemic has produced on the relationship between the two educational agencies, through the analysis of data from various researches carried out both nationally and internationally, with particular attention to the necessary redefinition of the co-responsibility pact, in reference to the inclusive dimension.

*Keywords: educational alliance; sanitary emergency; school-family relationship; co-responsibility agreement; inclusive dimension.*

## **Roberto Cipriani**

*Un trio esemplare: Dalla Torre, Nanni, Martelli*

Nel giro di pochi mesi sono venute a mancare tre figure fondamentali dell'Associazione Italiana Docenti Universitari (AIDU): il presidente onorario e socio fondatore professor Giuseppe Dalla Torre del Tempio di Sanguinetto, il Consulente Ecclesiastico Centrale professor don Carlo Nanni ed il Presidente della Sezione AIDU dell'Università di Bologna professor Stefano Martelli. Ognuno di loro in un modo tutto proprio e peculiare ha fornito un

contributo fondamentale alla vita dell'Associazione, prodigandosi in ogni forma possibile per rendere significativa la presenza d'ispirazione cattolica nell'università.

*Parole chiave: AIDU; Dalla Torre; Nanni; Martelli.*

In the space of a few months, three fundamental figures in the Italian Association of University Teachers (AIDU) have passed away: the honorary president and founding member professor Giuseppe Dalla Torre del Tempio di Sanguinetto, the Central Ecclesiastical Consultant professor Don Carlo Nanni and the President of the AIDU Section of the University of Bologna professor Stefano Martelli. Each of them, in their own unique way, made a fundamental contribution to the life of the Association, doing their utmost in every possible way to make the presence of Catholic inspiration in the university significant.

*Keywords: AIDU; Dalla Torre; Nanni; Martelli.*

## **Viviana De Angelis, Michele Lucivero, Raffaele Gramigna**

### *Il potenziale educativo degli esemplari morali al tempo della pandemia*

In un tempo di crisi sociale e sanitaria mondiali, con ricadute pericolose sull'educazione e la vita dei giovani; in un tempo in cui, in ambito filosofico e pedagogico, sempre più spesso si riflette sull'opportunità di una fondazione etica per la pedagogia, in vista di un auspicato rinnovamento dell'educazione, appare utile proporre alle nuove generazioni lo spessore teoretico e il valore testimoniale di Francesco Forgione, sacerdote cattolico che negli anni Quaranta e Cinquanta fondò 'Casa Sollievo della Sofferenza', un ospedale d'eccellenza che attirò da ogni parte del mondo e portò in Puglia una ricca équipe di scienziati, medici e un gruppo consistente di valenti professionisti sanitari, scelti per la capacità di coniugare in sé professionalità e umanità. La vicenda biografica travagliata, le incomprensioni, le sofferenze, in un contesto globale per nulla promettente: sconosciuto, brullo e persino inospitale; la capacità di proiettarsi oltre il presente e di portare a compimento progetti alti e arditi per il progresso comune umano e scientifico. L'attenzione allo sviluppo delle *soft skills* dei professionisti della salute, in un'epoca in cui nessuno ancora ne parlava; la conoscenza della psicologia umana; gli scritti densi di spiritualità e tenerezza verso i suoi interlocutori, ne fanno un'avanguardia culturale del suo tempo e un '*exemplum*' inedito per reinventare l'educazione e sognare un futuro migliore

*Parole chiave: pensiero; vita virtuosa; educazione; futuro.*

### *The educational potenzial of moral specimens at the time of pandemia*

In the philosophical and pedagogical field, more and more often we return to reflect on the opportunity of an ethical foundation for pedagogy with a view to a desired renewal of education. At a time of global health and educational crisis, it seems useful to propose to the new generations the thought and some biographical vicissitudes of Francesco Forgione. He is an internationally renowned thinker who spent his research time and uninterrupted in Puglia, suffered social work, to serve the poor and the sick. He founded 'Casa Sollievo della Sofferenza', a hospital of excellence, that in Forty and Fifty years attracted from all over the world and brought a rich team of scientists, doctors and a consistent group of skilled health professionals (chosen for their ability to combine professionalism and humanity). He worked in a geographical context that was not at all promising: unknown, barren and even inhospitable and he can be considered an emblem and avant-garde, for contemporaneity, of a new possible humanity.

*Keywords: thought; virtuous life; education; future.*

## **Stefano de Nichilo**

### *Allerta nella Pubblica Amministrazione sulla revisione dei disturbi mentali: per Covid nessun precedente*

Il concetto di assistenza nella valutazione delle competenze scolastiche si è evoluto e formato nel tempo così come i principi dell'istruzione pubblica in Italia sono diventati sempre più complessi cercando di includere la gestione dello squeeze-out. Questa nuova disciplina ruota attorno al concetto di autentica competenza e valutazione dell'apprendimento. Con il diffondersi dell'allerta clinica per COVID-19, il modello italiano non ha rallentato o fermato sulla scuola dell'obbligo, tutto è proseguito, seppur con uno scossone iniziale attraverso metodi innovativi come gli ambienti centrati sull'apprendimento illustrato in questo lavoro.

*Parole chiave: Audit Squeeze-Out; COVID-19; ambienti centrati sull'apprendimento; competenza e valutazione autentica.*

### *Alert Administration a Personal Opinion of Italian Audit Squeeze-Out: Covid not Parity*

The concept of assistance in assessing school skills has evolved and formed over time in the same way the principles of public education in Italy have become increasingly complex trying to include squeeze-out ma-

nagement. This new discipline revolves around the concept of authentic competence and assessment of learning. With the spread of the clinical alert for COVID-19, the Italian model has not slowed down or stopped on compulsory education, everything has continued, albeit with an initial jolt through innovative methods such as the learn-centered environments illustrated in this work.

*Keywords: Audit Squeeze-Out; COVID-19; learn-centered environments; competence and authentic evaluation.*

## **Francesca Di Michele**

*La pedagogia della natura come scelta di impegno pedagogico e politico per una relazione educativa di prossimità*

La pandemia da Covid-19 ha comportato per bambini e adolescenti la perdita di molti spazi relazionali e la limitazione dell'espressione corporea con un conseguente allarmante incremento di malessere psico-fisico e affettivo. È in corso un'emergenza educativa che genitori ed insegnanti gestiscono quotidianamente per accompagnare i giovani a riscoprire la motivazione all'apprendimento e alla scoperta di sé. La sfida del nostro tempo è quella di consolidare un ecosistema educante che rinnovi la centralità della persona come essere unico e irripetibile e che allo stesso tempo, apprende e vive nella relazione con l'ambiente e con gli altri. Valorizzare la pedagogia della natura sarebbe una scelta politica e pedagogica capace di rispondere alla pandemia da Covid-19 attraverso un'educazione esperienziale in equilibrio tra il dentro e il fuori per restituire prossimità affettiva ed educativa alla relazione adulto-bambino. Il processo di formazione che l'educazione all'aperto favorisce genera un'attitudine all'incontro con l'imprevedibilità, intrinseca caratteristica dell'evoluzione storica dell'esistenza che procede verso un futuro sempre possibile, mai certo. In questo tempo di pandemia la pedagogia della natura può rappresentare un'occasione di apprendimento significativo: scoprendo il mondo a partire dall'esplorazione si può giungere alla conoscenza dell'intima natura di se stessi ripensando in maniera creativa abitudini, ruoli, gesti e costruendo nuove forme di cittadinanza e partecipazione per sé e per l'umanità.

*Parole chiave: pedagogia della natura; persona; prossimità; imprevedibilità; ecosistema educante.*

### *Nature pedagogy as a choice of pedagogical and political commitment for a educational relationship of proximity*

The Covid-19 pandemic has been the cause of many lost relational spaces and a limitation of body expression for both children and teenagers, thus resulting in an alarming increase in psychophysical and emotional malaise. There is currently an education emergency that parents and teachers must deal with on a daily basis to guide young people to rediscover their motivation to learn and to a self-discovery. The challenge of our time is to strengthen an educational ecosystem that revives the centrality of the person as a unique and irreplicable being who, at the same time, learns and lives in the relationship with the environment and the others. The promotion of nature pedagogy would be a political and a pedagogical choice capable of responding to the Covid-19 pandemic through experiential education in balance with indoor and outdoor experiences to restore affective and educational proximity within the adult-child relationship. The outdoor education promotes a learning process that engenders the ability to deal with the unexpectedness, an intrinsic characteristic of the historical evolution of existence that moves forward towards an always possible but never certain future. In this time of pandemic, nature pedagogy may represent an opportunity for significant learning: discovering the world starting from exploration can lead to the knowledge of an intimate self-discovery, rethinking in a creative way over habits, roles, gestures and building new forms of citizenship and participation for ourselves and humanity.

*Keywords: nature pedagogy; person; proximity; unexpectedness; educational ecosystem.*

## **Valerio Ferrero**

*Ripartire dalla scuola, ripartire da bambini e bambine. Il dialogo filosofico per affrontare l'incertezza e analizzare ciò che accade*

L'emergenza pandemica ha fatto scaturire in tutti e tutte un profondo senso di incertezza, dubbio e indeterminatezza. Questo saggio intende avviare una riflessione pedagogica utile a capire come permettere a bambini e bambine di venire a patti con l'imprevisto, con le domande, con il senso di disorientamento derivato dagli accadimenti di questo momento storico. *Philosophy for Children (P4C)* e dialogo filosofico possono essere dispositivi metodologici utili a porre alunni e alunne al centro della scena educativa e a valorizzare le relazioni tra pari e con l'insegnante. Il contributo, puntellato da stralci dialogici tratti da sessioni di P4C svolte in una classe quinta di scuola primaria, mira ad approfondire le valenze pedagogiche e didattiche di que-

sta pratica straordinaria anche come *medium* per convivere con l'incertezza determinata dalla pandemia.

*Parole chiave: Philosophy for Children; dialogo filosofico; comunità di ricerca; incertezza, scuola.*

*Starting over from school, starting over from children. Philosophical dialogue to face up to uncertainty and analyze what happens*

The pandemic emergency has given rise to a profound sense of uncertainty, doubt and indeterminacy in everyone. This essay intends to start a pedagogical reflection useful to identify how to allow children to come to terms with the unexpected, with questions, with the sense of disorientation derived from the events of this historical moment. *Philosophy for Children (P4C)* and philosophical dialogue can be useful methodological devices to place pupils at the center of the educational scene and to enhance relationships between peers and with the teacher. The contribution, supported by dialogical excerpts from *P4C* sessions held in a fifth grade class of primary school, aims to deepen the pedagogical and didactic values of this extraordinary practice also as a medium to live with the uncertainty caused by the pandemic.

*Keywords: Philosophy for Children; philosophical dialogue; community of inquiry, uncertainty, school.*

## **Alessandra Lo Piccolo, Marta Mingrino, Viviana Maria Passaniti**

*Didattica, tecnologia e pandemia: le vie del corpo per la valorizzazione della persona e della sua socialità.*

A causa dell'emergenza Covid-19, la necessità di attivare la didattica a distanza ha obbligato tutti i docenti del mondo ad utilizzare mezzi e strumenti tecnologici per implementare una nuova didattica e individuare strategie educative a distanza, capaci di sostenere il percorso educativo e formativo di tutti gli alunni, in classi virtuali con approccio inclusivo. L'importanza della corporeità nei processi di crescita e di sviluppo della persona, in una dimensione olistica, mette d'accordo studiosi provenienti da aree disciplinari anche molto diverse e ambiti epistemologici differenti; d'altro canto, le metodologie didattiche si sono evolute negli anni e soprattutto recentemente hanno registrato un forte impulso che le ha orientate all'uso mirato delle tecnologie per supportare un processo didattico di qualità. Si intende porre l'attenzione su alcune tematiche imprescindibili per una didattica a distanza che giunga a tutti e a ciascuno per

le proprie esigenze e bisogni, capace di rendere l'esperienza educativa e di apprendimento, parimenti significativa e gratificante per ogni persona coinvolta nel processo, attivando processi cognitivi, metacognitivi, affettivi, relazionali sia a livello individuale sia a livello sociale, con uno sguardo ultimo non solo all'azione didattica in senso stretto quanto ad una promozione di benessere e di una qualità della vita sostenibile per ciascuno nella propria personale condizione. Si vuole, dunque porre l'accento sulla centralità del corpo e del movimento nel processo educativo e, nello specifico, in quello inclusivo per la promozione del benessere della persona cercando di mettere in luce possibili percorsi, capaci di coniugare tali evidenze educative con le esigenze didattiche emerse durante il periodo della pandemia.

*Parole chiave: corpo; corporeità; tecnologia; inclusione; emozioni.*

*Didactics, technology and pandemic: the ways of the body for the enhancement of the person and his soc*

The didactics methodologies have evolved over the years and recently they have made use of technologies to support quality teaching-learning. Due to the Covid-19 emergency, the need to activate distance learning has forced all teachers in the world to use technological means and tools to implement a new teaching method and to identify remote educational strategies, to support the educational course of study of all pupils, in virtual classrooms with an inclusive approach. Considering the body, corporeity and emotions as fundamental mediators in the learning process, with this work we intend to face some essential thematics for distance learning that involves each and every one.

*Keyword: body, corporeity, technology, inclusion, emotions.*

## **Giorgia Macchiusi**

*La riscoperta del valore di un'interdipendenza mondiale: le scuole Montessori*

Il termine «interdipendenza», in una realtà globalizzata e caratterizzata al giorno d'oggi dal periodo di pandemia da Covid-19, assume sempre più valore. Il contributo intende riportare la pluralità dei significati che il termine richiama e l'attualità che lo stesso mostra nel mondo dell'educazione. Sono infatti presenti forme di interdipendenza nel campo della ricerca educativa nazionale ed internazionale e all'interno delle diverse documentazioni che si sono susseguite in particolare nel periodo di emergenza sanitaria, a favore degli studenti, delle studentesse e delle rispettive famiglie. Lo scorso secolo la pedagogista Maria Montessori aveva promosso un tipo di educazione che teneva conto di queste forme di interdipendenza mondiali, tuttora presente.

Negli ultimi mesi, la «comunità Montessori» ha inoltre confermato l'attualità della pedagogia promossa dalla stessa, la quale appare, meglio di altre, in grado di far fronte anche ad una situazione di pandemia.

*Parole chiave: interdipendenza; globalizzazione; ricerca educativa; pedagogia Montessori.*

### *The rediscovery of the value of global interdependence: Montessori schools*

The term «interdependence», in a globalized reality characterized today by the period of the pandemic from Covid-19, takes on more and more value. The contribution aims to report the plurality of meanings that the term recalls and the relevance that it shows in the world of education.

There are in fact forms of interdependence in the field of national and international educational research. There are also forms of interdependence in the various educational documents published in the period of health emergency for students and their families. During the 1900s the pedagogue Maria Montessori promoted a type of education that took into account these forms of global interdependence, which is still present today. The topicality of Montessori pedagogy has recently been confirmed. Montessori pedagogy appears, better than others, to be able to cope even with a pandemic.

*Keywords: interdependence; globalization; educational research; Montessori pedagogy.*

## **Guglielmo Malizia**

### *Emergenza educativa e pandemia. Le prospettive sociologica, politica e organizzativa. Tre pubblicazioni recenti*

In un contesto di emergenza educativa, aggravato dalla diffusione del Covid-19, le tre pubblicazioni mirano a identificare le varie problematiche e ad avanzare proposte di soluzione secondo tre ottiche diverse. Sulla base della prospettiva sociologica, viene avanzata e verificata l'ipotesi che la scuola e la formazione professionale (FP) possono esercitare un impatto positivo sulla società, anche se a determinate condizioni. In un'ottica di politica dell'educazione il secondo libro si schiera a favore di una riscolarizzazione dei sistemi educativi, respingendo le proposte «descolarizzatrici». La terza pubblicazione adotta un'impostazione di natura organizzativa e, ispirandosi alle teorie più recenti, formula una serie di proposte per potenziare l'organizzazione della scuola e della FP.

*Parole chiave: sociologia dell'educazione; riscolarizzazione; descolarizzazione; teorie organizzative dei sistemi educativi.*

*Educational emergency and the pandemic. The sociological, political and organisational perspectives. Three recent publications*

In a context of educational emergency, made worse by the spread of Covid-19, the three publications point at identifying problems and making proposals to solve them according to three different perspectives. On the base of a sociological perspective, it is proposed and verified the hypothesis that schools and vocational education and training (VET) can exercise a positive impact on the society, though on conditions. In a political prospect, the second book supports the re-schooling of the educational systems and criticise the de-schooling proposals. The third publication chooses an organisational approach and, following the most recent theories of the field, makes various proposals to strengthen the organisation of schools and VET.

*Keywords: sociology of education; re-schooling; de-schooling; organisational theories of educational systems.*

## **Giuseppina Manca**

*Giovani e pandemia: imparare da un'esperienza difficile. Quali supporti educativi*

L'esperienza della pandemia da Covid-19 è stata complessa e dolorosa anche per i più giovani. Solo oggi, dopo aver constatato l'aumento di diversi comportamenti problematici, ci accorgiamo della loro sofferenza e della loro fragilità. Come educatori dobbiamo aiutarli a superare le difficoltà ma anche trovare insieme a loro occasioni di crescita e di evoluzione di sé. I giovani possono imparare molto da questo vissuto (confronto con le regole, valore della libertà personale, senso di appartenenza alla comunità, valutazione dei propri limiti e risorse, maggiore considerazione della salute, propria e altrui). Tutto ciò consentirà di superare le difficoltà del recente passato e del presente per divenire maggiormente resilienti nel futuro.

*Parole chiave: giovani; pandemia; evoluzione di sé; cura educativa.*

*Youth and pandemic: learning from a difficult experience. Wich educational supports*

The experience of the COVID-19 pandemic has been complex and painful even for the youngest. Only today, after noting the increase in various problematic behaviors, we realize their suffering and their fragility. As educators we must help them but also find together with opportunities for growing and self-evolution. Young people can learn a lot from this experience (confrontation

with rules, value of personal freedom, sense of belonging to the community, evaluation of one's limits and resources, greater consideration of one's own health and that of others). This will allow to overcome the difficulties of the recent past and present to become more resilient in the future.

*Keywords: youngest; pandemic; self-evolution, educational care.*

## **Mirca Montanari**

### *Scuola e emergenza bio-sanitaria*

L'attuale società ipercomplessa, globale e digitale, viene drammaticamente messa in discussione dalla situazione pandemica che ne rende più difficile l'opera educativa nella prospettiva dell'imparare a vivere. A causa del devastante impatto del Coronavirus sulla nuova e multidimensionale realtà, si è assistito, in tempi rapidissimi, a radicali cambiamenti negli stili di vita, a imposizioni su ogni condizione pre-esistente che hanno alterato le piccole e grandi routine individuali, familiari e comunitarie provocando anche notevoli disagi e scompensi alla salute psico-emotiva dei minori. La pandemia, il confinamento e il distanziamento interpersonale hanno reso ancora più evidente la crisi dei sistemi educativi di fronte alle nuove emergenze sociali, in primis la povertà educativa, ampliando ulteriormente il divario tra bambini e adolescenti appartenenti a differenti contesti socio-culturali e facendo emergere condizioni di ingiustizia e di esclusione nei confronti degli alunni vulnerabili, fragili, svantaggiati e con disagi. Tali rischi hanno chiamato in causa il sistema scolastico con la sfida educativa della Dad (Didattica a distanza) che ha imposto, massivamente e repentinamente, il digitale quale strumento succedaneo della didattica in presenza. La scuola a/da casa, pur valorizzando l'online quale modalità didattica salvifica, ha privato le lezioni in presenza della fertile relazionalità quale costituente primo della relazione educativa. Di fronte alla realistica considerazione che "nulla sarà come prima", è fondamentale ri-costruire gli apprendimenti organizzativi, sociali, relazionali e digitali nella scuola italiana post lockdown chiamata a ripartire in modo generativo, progettuale e inclusivo.

*Parole chiave: complessità; scuola; pandemia; didattica a distanza; emergenze educative.*

### *School and bio-emergency*

The current hypercomplex, global and digital society is dramatically challenged by the pandemic situation that makes its educational work more difficult in the perspective of learning to live. Due to the devastating im-

pact of the Coronavirus on the new and multidimensional reality, we have witnessed, in a very short time, radical changes in lifestyles, impositions on every pre-existing condition that have altered the small and large individual, family and community routines also causing significant discomfort and disruption to the psycho-emotional health of children. The pandemic, confinement and interpersonal distancing have made even more evident the crisis of educational systems in the face of new social emergencies, first and foremost educational poverty, further widening the gap between children and adolescents belonging to different socio-cultural contexts and bringing to the surface conditions of injustice and exclusion with respect to vulnerable, fragile, disadvantaged and disadvantaged students. These risks have called into question the school system with the educational challenge of Dad (Distance Learning) that has imposed, suddenly and massively, the digital as a substitute tool for teaching in presence. Schooling at home, while enhancing the online as a saving teaching method, has deprived lessons in the presence of fertile relationality as the primary constituent of the educational relationship. Faced with the realistic consideration that “nothing will be the same as before”, it is fundamental to re-build organizational, social, relational and digital learning in the post lockdown Italian school called to start again in a generative, projectual and inclusive way.

*Keywords: complexity, school; pandemic; distance learning; educational emergencies.*

## **Paolo Nitti**

### *Insegnare italiano nei contesti plurilingui dopo la pandemia*

L'insegnamento dell'italiano nei contesti di plurilinguismo pone l'azione didattica di fronte ad alcune criticità. In primo luogo, emerge la necessità di una formazione iniziale e nell'arco della vita del personale docente, abituato a operare con nativi e non nativi, ma spesso privo di strumenti metodologico-operativi per l'insegnamento in contesti di plurilinguismo. L'emergenza sanitaria, inoltre, ha cambiato le modalità di erogazione degli insegnamenti di lingua, soprattutto per quanto concerne gli aspetti relazionali. Questo contributo indaga alcune proposte operative, di carattere pedagogico-didattico, con il fine di migliorare l'azione didattica, da parte di docenti e delle agenzie formative, nell'ambito dell'insegnamento nei contesti plurilingui.

*Parole chiave: plurilinguismo; formazione dei formatori; Life-long Learning; didattica della lingua italiana.*

### *Teaching Italian in multilingual contexts after the pandemic*

The Italian language teaching in multilingual contexts faces the didactic action to some criticalities. First, it emerges the need for initial and life-long training of teaching staff, accustomed to working with natives and nonnatives, but often lacking methodological and operational tools for teaching in multilingual contexts. Furthermore, the health emergency has also changed the way language teaching is delivered, especially as regards relational aspects. This contribution investigates some operational proposals, of pedagogical-didactic nature, with the aim of improving the didactic action, by teachers and training agencies, in the field of teaching in multilingual contexts.

*Keywords: multilingualism; teachers training; Life-long Learning; italianLanguage teaching.*

### **Claudio Pignalberi**

#### *Smart Working e rigenerazione dei borghi: verso nuove pratiche resilienti ai tempi del Covid-19*

Il contributo affronta il tema del lavoro agile (smart working) e dello sviluppo sostenibile come risposta innovativa alle restrizioni (sociali, culturali, lavorative) imposte dal Covid-19. Con il progetto *Serrone Farm Hospitality* si è inteso infatti promuovere un modello di *social sustainability* (così come descritto nella seconda parte) in un piccolo borgo del Lazio per comprendere quanto il ricorso alle pratiche di lavoro agile e la partecipazione attiva del soggetto alle attività informali e non formali possano consentire la creazione di *poli rigenerativi nei piccoli borghi*, ovvero un contenitore di attività di pratiche sociali e lavorative, di condivisione delle skills e di partecipazione comune al disegno economico, culturale e sociale per il rilancio del territorio.

*Parole chiave: apprendimento informale e non formale; lavoro agile; resilienza trasformativa; sostenibilità sociale; sviluppo del territorio.*

#### *Smart Working and villages regeneration: towards new resilient practices at the time of Covid-19*

The paper addresses the issue of agile work (smart working) and sustainable development as an innovative response to the (social, cultural, labor) restrictions imposed by Covid-19. With the *Serrone Farm Hospitality* project we intended to promote a model of *social sustainability* (as described in the second part) in a small village in Lazio to understand how the use of agile

working practices and the active participation of the subject to informal and non-formal activities can allow the creation of *regenerative poles in small villages*, that is a container of social and working practices activities, sharing of skills and common participation to the economic, cultural and social design for the revitalization of the territory.

*Keywords: informal and non formal learning; smart working; transformative resilience; social sustainability; development of the territory.*

## **Francesco Pizzolorusso**

*Educare alla cittadinanza digitale a partire dall'emergenza Covid-19. Un'indagine online rivolta ai docenti italiani*

Il contributo descrive i risultati di una *survey* rivolta ai docenti italiani di scuola primaria e secondaria realizzata durante il periodo di sospensione delle attività didattiche causato dall'emergenza Covid-19. L'indagine avvia una riflessione circa l'esperienza della didattica realizzata attraverso i *media* e le dinamiche di educazione alla cittadinanza digitale. I risultati descrivono le problematiche incontrate dai docenti, soprattutto in riferimento agli aspetti di convivenza scolastica quali collaborazione e partecipazione attiva, e confermano come il tema della *Digital Citizenship* risulti ancora lontano dall'immaginario formativo dell'istituzione scolastica. A partire da questi risultati si evidenzia la necessità di realizzare un nuovo progetto per la scuola del domani, capace di *ripensare alla normalità* ponendo al centro il valore della *persona* nella sua accezione di cittadino del presente proiettato al futuro.

*Parole chiave: didattica a distanza; Covid-19; scuola; cittadinanza digitale; convivenza scolastica.*

*Educating in Digital Citizenship starting from Covid-19 emergency. An online survey for italian teachers*

The essay describes the results of a survey aimed at Italian teachers and carried out during the period of suspension of teaching activities due to the Covid-19 emergency. The survey explores the experience of teaching through the media and the dynamics of digital citizenship education. The results describe the problems encountered by teachers especially related to aspects of school coexistence such as collaboration and active participation, and confirm that the topic of Digital Citizenship is still far from the educational imaginary of the school institution. According to these results, the school of the future has to realize a new project, which aims to *rethinking*

normal, focusing on students as persons and emphasizing all the aspects linked to citizenship.

*Keywords: distance learning; Covid-19; school; digital citizenship; school co-existence.*

## **Luisa Santelli Beccegato**

### *Dinamiche relazionali e comunicative: un orientamento interculturale*

Il lavoro è centrato sull'elaborazione dell'identità in relazione agli intrecci intercorrenti tra se stessi e il mondo esterno. Da qui la necessità di porre attenzione in questi nostri tempi critici, confusi e turbolenti all'impegno educativo al fine di estendere il più possibile sensibilità e competenze al riguardo. Ciò comporta sempre, e soprattutto in questo particolarmente difficile periodo di pandemia, il bisogno di una mobilitazione morale per superare i mali della nostra attuale vita emotiva deprivata. Questo configura la relazione educativa come relazione d'aiuto qualificata dal dialogo, dall'empatia, dalla 'solidarietà allargata' secondo anche le riflessioni e la testimonianza di don C. Nanni. L'obiettivo da perseguire è essere "persone di pace, costruttori di pace" e per riuscire a raggiungerlo è necessario curare la comunicazione mantenendo sempre elevati livelli di vigilanza. Le dinamiche multi e interculturali si inseriscono a pieno titolo in questo scenario puntando verso la costruzione di un mondo più umano.

*Parole chiave: identità; ambiente; formazione; comunicazione; interculturalità.*

### *Communicativeness and relational dynamics: an intercultural orientation*

This research is centred on identity elaboration, with a focus on the dynamics between oneself and the world. Attention is paid to the critical, confused and troubled time we are living in, and to the educational engagement as a way to increase sensibility and skills as much as possible. This means that - especially in this time of pandemic - a moral mobilitation is needed in order to overcome the illness of our emotionally-deprived life. Hence, the educational relationship becomes a helping relationship based on dialogue, empathy, "enlarged solidarity", as in the thought of C. Nanni too. The goal to be pursued is to be "people of peace, constructors of peace"; to achieve this result, communication is of the utmost importance. Multicultural and intercultural dynamics can be involved in this scenario with a view to building a more human world.

*Keywords: identity, context; education; communication; interculturality.*



## *Premessa*

# *Il discorso pedagogico sulla pandemia*

*Sandra Chistolini*

Professore ordinario di Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi Roma Tre

In questi ultimi otto anni, dal 2014 al 2021, *Il Nodo. Per una pedagogia della persona* è cresciuto molto in termini di valore delle riflessioni in esso contenute. Di questo ragguardevole risultato siamo profondamente riconoscenti alle Autrici e agli Autori per la fiducia accordata alla Rivista che, in ogni numero, si impegna moltissimo per rispondere ai canoni scientifici dell'accREDITAMENTO più alto, indispensabile alla progressione di ogni studioso all'interno della comunità scientifica.

Il tema offerto alla riflessione della comunità scientifica pedagogica, nazionale e internazionale, per *Il Nodo. Per una pedagogia della persona*, 51-2021, non poteva che riguardare la pandemia, quale realtà esperienziale rispetto alla quale indagare per gli effetti suscitati nell'ambito educativo, pedagogico e sociale.

Una realtà ed anche un fenomeno inteso come dato empirico osservabile ad altissimo impatto comunitario. Impossibile ignorarlo, impossibile evitarlo. Estremamente esigente nei confronti di tutti gli interlocutori: scienziati e non scienziati. Dagli adulti ai bambini. Dalle istituzioni, come la scuola, agli agglomerati umani più disparati situati in vari angoli della Terra.

Il nostro scenario, intenzionalmente vasto quanto il mondo, non poteva che essere parallelamente aperto a tutti quei contributi che sono perfettamente confluiti nella nostra Rivista uscita, ancora una volta, confermata pienamente nella sua vocazione originaria intonata alla pedagogia della persona. La vocazione a stare con la persona, a fianco dell'esistenza umana, complessa e semplice, forte ed essenziale, fragile e vulnerabile, mortificante ed esaltante la condizione dell'essere.

Le chiavi interpretative, squisitamente pedagogiche, sono molteplici, da quella del personalismo a quella della fenomenologia, dall'idealismo al criticismo, dal pragmatismo al problematicismo, dall'empirismo tecnologico all'umanesimo pratico. Tutte plausibili e vere, nessuna esclusa. Oltre alle chiavi, cerchiamo le ragioni della nostra vita così duramente provata. E proprio in questa ricerca delle ragioni abbiamo necessità di attingere alle idee, alla cultura, allo spirito che ci sorreggono e ci danno un nuovo impulso.

Vedere la fine della vita di persone che improvvisamente ci hanno lasciato, senza accomiarsi dai propri cari, ci fa pensare molto. Ci produce un effetto di scoramento ma anche di resistenza all'impatto. I bambini si sono salvati ed allora possiamo ripartire da loro per progettare il presente che viviamo ed il futuro che ci attende.

La ragione che ci spinge adesso, nel qui ed ora, a sollevare gli animi affinché la nostra cultura non sia soffocata dal malessere e sappia invece gestire il presente facendo di esso una occasione di educazione, la troviamo nella pedagogia della scuola, vitalizzata dal pensiero che s'incarna nell'azione responsabile dell'insegnante, dell'educatore, del genitore.

I diciotto articoli contenuti in questo numero rispondono alla Call "Pedagogia e Pandemia" lasciata volutamente aperta, al fine di permettere a tutti di intervenire in forma multidisciplinare, percorrendo il cammino del COVID-19 nei pensieri e nelle azioni che hanno caratterizzato l'anno del lockdown più intenso.

Autonomamente, per impulso proprio, si è costruito una sorta di labirinto del sapere pedagogico che ha trovato gli ambienti giusti per giungere allo scoperto. La scuola e la famiglia sono stati i contesti dell'immaginazione creatrice, tanto è vero che l'urgenza di seguire le regole per il bene comune si è ben coniugata con la volontà di non farsi travolgere dagli eventi proponendo educazione, formazione, comunicazione. Lo sforzo ragguardevole di concentrazione sul tema ha comportato un affinamento della mente e del corpo. Ci siamo piegati alla ricerca della verità scientifica, da sistemare entro un saggio scientifico ed accademico che è insieme frutto di testa e di cuore. Il labirinto, l'ambiente, la scuola, l'educazione sono i quattro angoli della stanza senza pareti.

Nel *labirinto* ci sono l'*ambiente*, la *scuola*, l'*educazione* così come in ognuno di essi sono contenuti gli altri tre. L'ambiente in natura e nella prefigurazione territoriale del borgo comunitario si trasforma in un labirinto del sapere pedagogico. La scuola emerge come custode della sicurezza ed offre il pensiero sui valori nei quali ci riconosciamo. L'ultima parola densa di significato è l'educazione che avvolge tutte le altre e conferisce il tono portante del discorso intessuto dagli intervenuti.

La tavola rotonda immaginaria è ricca di proposte dalle quali emerge tanto il paradigma privilegiato da ognuno dei relatori, quanto la ricerca continua della soluzione alla sfida che ci interroga.

Emergono quattro grandi aree tematiche nelle quali idealmente collochiamo i vari contributi, secondo l'immagine del labirinto nel quale si è catapultati e dal quale desideriamo uscire. Cercare la via e trovare l'esterno, vuol dire ricreare gli ambienti di vita nei quali si forma e si trasforma la nostra identità.

Il discorso pedagogico unitario intorno alla persona sofferente si condensa nella scuola e nella famiglia che hanno ricevuto compiti ed hanno restituito

problemi, insieme a soluzioni. Di qui la sfida all'educazione affinché fosse in grado, anche in questo caso, di governare il cambiamento.

Il filo rosso che percorre le aree tematiche si annoda in modo da racchiudere gli Autori che si possono ricondurre ad una ampia ispirazione fondamentale intesa a comprendere lo stato del discorso pedagogico sulla pandemia.

- La prima area tematica raccoglie i contributi sull'analisi della condizione umana e reca il titolo: *Etica della condizione umana nei labirinti dell'esistenza*, con gli articoli di Valentina Paola Cesarano; Roberto Cipriani; Viviana De Angelis, Michele Lucivero, Raffaele Gramegna; Alessandra Lo Piccolo, Marta Mingrino, Viviana Maria Passaniti; Giuseppina Manca.
- La seconda area tematica s'inoltra nei luoghi dell'educare e ha per titolo: *La trasformazione degli ambienti educativi e lo sviluppo sostenibile*, con i testi di Vito Balzano; Francesca Di Michele; Valerio Ferrero; Giorgia Macchiusi; Claudio Pignalberi.
- La terza area tematica è quella nella quale trovano collocazione gli Autori che riflettono sull'impulso alla ripresa e ha per titolo: *La rinascita della scuola tra oggettività normativa e soggettività della speranza*, con i saggi di Diletta Chiusaroli; Stefano de Nichilo; Guglielmo Malizia; Mirca Montanari.
- Infine, nella quarta area tematica leggiamo il senso ritrovato della cultura fortificata e reinventata dalle parole e dalle testimonianze vere entro il titolo: *La cultura della cittadinanza e i significati della comunicazione*, con gli approfondimenti di Angela Arsena; Luisa Santelli Beccegato; Paolo Nitti; Francesco Pizzolorusso.

In tutte le aree il tema dominante è la pandemia con i suoi interrogativi e le risposte sostanziali che si sono ben articolate in un dibattito incalzante sull'educare in grado di autoalimentarsi.

Ripercorrendo la vicenda della pandemia possiamo renderci conto di due effetti, uno iniziale ed uno finale, riscontrabili nella maturazione del discorso pedagogico. L'effetto iniziale, collocabile nel periodo del primo lockdown da marzo a ottobre 2020 circa, è caratterizzato dal passaggio dalla sorpresa all'incertezza. L'effetto finale evidenzia la progressione dalla desolazione alla rinascita.

La sorpresa di quello che stavamo vivendo non ha immobilizzato la scuola, ha invece provocato l'esplosione dei problemi radicati nella struttura sociale preesistente. Primi fra tutti i problemi della dispersione scolastica e dell'incremento della povertà educativa dovuti al non accesso, a livello mondiale, all'istruzione di una parte rilevante della popolazione scolastica.

Sebbene si registrassero dati di discreta disponibilità dei dispositivi per il collegamento online, con il parallelo sostegno di scuole e comunità, alla fornitura dei dispositivi assenti, la situazione di incertezza circa le previsioni

di lungo periodo sullo sviluppo dell'epidemia generava uno stato di deriva della reale possibilità di contrastare le difficili condizioni di insegnamento ed apprendimento da remoto. L'eccezione rappresentata da alcune buone pratiche scolastiche a distanza, affiancava la routine delle scuole dove i ragazzi lamentavano l'abbandono a se stessi, quali persone con bisogni da rappresentare e comunicare ad insegnanti lontani.

La desolazione, lentamente allontanata dalla rinascita, ha riempito le biografie della scuola da novembre 2020 a settembre 2021 circa. Chiamare i ragazzi a raccolta, soprattutto nella scuola secondaria è stato piuttosto problematico. La valutazione apparente, messa in atto per ottemperare alle procedure amministrative prescritte, mostrava la volontà di ritrovare la classe, la comunità, l'interazione significativa, e forse anche il desiderio di studiare. All'esigenza urgente di riprendere la vita quotidiana, momento critico dell'adolescenza, le istituzioni politiche italiane hanno offerto il rientro nelle aule con il *green pass*, con le dovute differenziazioni.

Stiamo parlando di sentimenti soggettivi come la sorpresa e la desolazione, che si mescolano agli stati oggettivi dell'ordine civile e della comunicazione istituzionale, come l'incertezza e la rinascita. Il discorso pedagogico accoglie sia gli uni che gli altri, i sentimenti e gli stati della struttura politica e sociale, volendo far emergere la sostanza di quei valori che in ogni momento della pandemia hanno agito da orientamento positivo.

Nonostante si dica che la pandemia sia definitivamente alle nostre spalle, almeno nelle proporzioni conosciute nel 2020, sappiamo che dal punto di vista dell'analisi dei processi umani, e della loro memoria, nulla è destinato a finire.

Tutto resta, in virtù di quell'eterno ritorno che Mauro Laeng ci fa magistralmente ripercorrere nel bel volume dal titolo *I gradini dell'ascesa. La vita e l'uomo*, pubblicato da La Scuola, Brescia nel 2004. Il cammino di ricerca dell'uomo sale fino alle sfere più alte, là dove tutto ha senso, per poi ritornare in questo basso mondo, in una incarnazione infinita dotata altresì di nuovo significato.

**Etica della condizione umana  
nei labirinti dell'esistenza**



# *La situazione delle persone in condizione di disabilità in tempi di pandemia: alcune riflessioni*

Valentina Paola Cesarano

Borsista di ricerca in Pedagogia, Università degli Studi di Napoli Federico II

## **Introduzione**

La pandemia ha generato una diffusa consapevolezza: siamo tutti profondamente vulnerabili e interdipendenti gli uni dagli altri. La vulnerabilità ci accomuna, non ci contraddistingue: non è un'ombra che si getta su alcune persone, ma un tratto costitutivo della nostra comune umanità. Di fatto però l'esposizione alla vulnerabilità viene modificata dall'imprevedibile combinazione tra fattori di rischio e di opportunità a cui ciascuno è diversamente esposto. Le norme sul distanziamento e le misure adottate per limitare la diffusione del virus, quali la prolungata chiusura delle scuole e dei servizi educativi per i bambini 0-3, la discontinuità di molti servizi sociali e socio-sanitari, il conseguente mancato accesso ai supporti sociali, il *digital divide* delle famiglie, dei servizi e delle scuole, se hanno contribuito rafforzare i fattori di rispetto al contagio, hanno di fatto alimentato anche i fattori di rischio generando conseguenze quali l'aumento della povertà economica, sociale, culturale ed educativa, l'inizio di una recessione economica globale (Barca, Luongo, 2020)<sup>1</sup> la perdita del lavoro per molti genitori, l'aumento dell'isolamento sociale e dello stress, dell'uso di sostanze psicotrope, dei conflitti e delle violenze domestiche, incluse quelle di genere, il peggioramento della salute mentale di bambini e genitori, ecc. (Osservatorio Con i Bambini, Openpolis, 2020, Save the Children, 2020)<sup>2</sup>. Non dimentichiamo che la povertà, in tutte le sue diverse forme, pregiudica lo sviluppo umano:

- 
1. Barca F., Luongo P. (2020), *Un futuro più giusto*, Il Mulino, Bologna.
  2. Osservatorio Con i Bambini, Openpolis (2020), REPORT CON DATI COMUNALI E MAPPE SUL FENOMENO DELLA POVERTÀ EDUCATIVA IN ITALIA, <https://www.conibambini.org/osservatorio/le-mappe-della-poverta-educativa-minorile-in-italia/> (ultimo accesso 10/04/2021); Openpolis, Con i bambini (2020); Disuguaglianze digitali. Bambini e famiglie tra possibilità di accesso alla rete e dotazioni tecnologiche nelle scuole. <https://www.conibambini.org/2020/07/14/disuguaglianze-digitali-il-report-dellosservatorio-conibambini/> (ultimo accesso 10/04/2021).

molte ricerche evidenziano chiaramente che non è la mancanza di intelligenza che causa la povertà, ma è la povertà che impedisce il pieno sviluppo dell'intelligenza e di tutto il potenziale umano (Milani, 2018)<sup>3</sup> E dove c'è più povertà, più insicurezza economica e lavorativa, si registra anche maggiore rischio di esposizione alla violenza per i bambini (Peterman et al., 2020; Social Venture Australia, 2020)<sup>4</sup>. I bambini e i ragazzi sono stati lasciati lontano dalle opportunità educative, di incontro e di scambio con i propri pari, confinati nel perimetro della casa, con genitori spesso impegnati in attività di *smart working*, o al lavoro fuori di casa, o in difficoltà per varie ragioni nel rispondere ai loro bisogni evolutivi, ha prodotto effetti che possono aver alimentato il circolo dello svantaggio sociale- La situazione di isolamento prolungato in cui hanno vissuto può aver provocato problematiche che ne compromettono lo sviluppo, tra cui alterazioni nel ritmo sonno-veglia, scorrette abitudini alimentari, abuso di tecnologie. Dall'inizio dell'emergenza i bambini e i ragazzi sono rimasti chiusi in casa, giorno dopo giorno le loro routines sono state stravolte, non hanno potuto incontrare i propri compagni, sono stati privati del diritto allo sport e al gioco libero; distanti da affetti preziosi come i nonni e circondati da emozioni come ansia e paura, trasmesse insieme alle immagini e ai toni inquietanti dei media. Durante il lockdown, mentre si chiudevano le porte dei servizi, molti operatori e molti insegnanti hanno ricercato modalità innovative per tenere aperte le porte della relazione con le famiglie, hanno sperimentato strategie in grado di dare continuità all'accompagnamento delle famiglie nel difficile compito di costruire risposte ai bisogni evolutivi di bambini e ragazzi. L'emergenza Covid-19 ha fatto sì che la sperimentazione di tali strategie sia stata resa possibile anche grazie al supporto delle tecnologie che hanno permesso di assicurare nuove forme di presenza a distanza. Le vulnerabilità educative e sociali sono apparse ancor più complesse da gestire per le persone in condizione di disabilità e i loro familiari e la pandemia stessa ha costituito in queste situazioni una lente di ingrandimento che ha messo in luce- o aggravato- alcune problematiche e alcune situazioni già esistenti o, semplicemente, mostrato con evidenza i reali approcci da parte di politica e società a determinati settori della stessa. Per le persone con disabilità sono stati interrotti: riabilitazione, centri diurni, interventi sanitari ospedalieri e spesso territoriali, centri ricreativi e sportivi. A un anno dalla pandemia

---

3. Milani P. (2020), È nato un nuovo smart welfare?, *Animazione sociale*, 334, 31-34.

4. Peterman A., Potts A., O'Donnell M., Thompson Kelly Shah, Oertelt-Prigione S., van Geder N. (2020), *Pandemics and Violence Against Women and Children, Working Paper 528 April 2020*, Center for Global Development; Social Venture Australia (2020), *Keeping families together through COVID-19: the strengthened case for early intervention in Victoria's child protection and out-of-home care system*, Research Paper, Macquarie Group Foundation.

l'analisi della FISH (2021)<sup>5</sup> ha fatto un bilancio delle politiche fin qui adottate nei confronti delle persone con disabilità e dei loro familiari, caregiver e assistenti personali attraverso un manifesto-denuncia con il quale lancia l'allarme sul fatto che gli importanti risultati che erano stati ottenuti, negli anni, sul terreno dell'inclusione, lavorativa, sociale, scolastica, in una parola, esistenziale, si stanno via via smantellando, restituendoci un Paese che è diventato meno accessibile e sempre meno accogliente. Nel documento si ribadisce: "vogliamo tutti insieme costruire un Paese in cui non si debba più dire alle persone con disabilità di restare a casa, cercando di non morire, in attesa di essere finalmente vaccinati. A casa, senza poter andare a lavorare. A casa, perdendo mesi di scuola, come altri e più di altri per via della mancanza di aiuti e sostegni adeguati previsti dalle norme; nelle RSA e negli altri servizi residenziali dove siamo morti in tanti, esposti al contagio e privati dell'accesso alle cure; Chiusi a chiave nelle strutture, senza poter incontrare familiari e amici stretti, mentre il resto della popolazione progressivamente riprendeva ad uscire di casa". Il Manifesto FISH mette in luce lo spazio di isolamento nel quale, a seguito del lungo tempo della pandemia, la Società, le Istituzioni e la Politica hanno circoscritto la vita delle persone in condizione di disabilità. La stessa Commissaria Europea ha dichiarato che in tutta Europa le persone con disabilità hanno subito un carico sproporzionato di problemi rispetto agli altri cittadini<sup>6</sup>. Nei prossimi paragrafi si discuterà delle criticità vissute dalle persone in condizione di disabilità a scuola, a lavoro e nell'ambito della salute durante l'emergenza COVID-19.

## **1. Gli alunni in condizione di disabilità e la didattica a distanza**

La didattica a distanza (DaD), introdotta nelle scuole di ogni ordine e grado dal Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri del 4 marzo 2020 (art. 1, comma 1, lettera "g")<sup>7</sup> in un frangente straordinario e complesso, ha rappresentato l'unico strumento per proseguire, in qualche modo, le attività didattiche nell'anno scolastico appena concluso. Senza paura di apparire retorici, si potrebbe paragonare la DaD ad una "scialuppa di salvataggio" che – con alterne fortune, legittimo disorientamento, ma anche profusione di notevole impegno – ha consentito ai "naufraghi della Scuola" di resiste-

---

5. FISH (2021), *Sei una persona con disabilità? Nessuna preoccupazione. Hai un posto riservato...Davvero?*, <https://www.fishonlus.it/files/2021/03/Niente-su-di-noi-senza-di-noi-Manifesto-FISH.pdf> (ultimo accesso 11/04/2021).

6. Commissione Europea (2021), *Domande e risposte: Strategia sui diritti delle persone con disabilità, 2021-2030*, [https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/it/qanda\\_21\\_813](https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/it/qanda_21_813) (ultimo accesso 20/04/2021).

7. DPCM pubblicato in Gazzetta Ufficiale, Serie Generale n. 55 del 4 marzo, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2020/03/04/20A01475/sg> (ultimo accesso 09/04/2021).

re durante una improvvisa, violenta burrasca in mare aperto. Credo che si potrebbe descrivere in questo modo la repentina sospensione su tutto il territorio nazionale dei servizi educativi per l'infanzia, delle attività didattiche nelle scuole di ogni ordine grado e di formazione superiore, comprese quelle universitarie.

Nelle circostanze del tutto straordinarie che hanno contraddistinto l'ultimo trimestre dell'a. s. 2019-2020, non vi è dubbio che il sovvertimento delle consuete modalità di fruizione delle attività scolastiche e il venir meno dello spazio fisico conosciuto e "aperto a tutti" (parafrasando l'art. 34, comma 1, della Costituzione), abbia avuto importanti ripercussioni.

La "didattica da remoto" – connotata da un ambiente ben diverso: quello virtuale – si è dimostrata, infatti, a tratti non fruibile e, talvolta, perfino inaccessibile.

Questo è valso:

- per gli studenti considerati nel loro complesso, nei casi di insufficiente disponibilità di device, scarsa alfabetizzazione informatica degli alunni e/o del loro nucleo familiare, limitata esperienza da parte del corpo docente di piattaforme e ambienti online, difficoltà di accesso a internet o disponibilità di connessioni non adeguate;
- e, con maggiore frequenza, per gli alunni con disabilità e/o bisogni educativi speciali, nonostante il richiamo del citato Decreto all'attivazione di "modalità di didattica a distanza, avuto anche riguardo alle specifiche esigenze degli studenti con disabilità".

Il riferimento è, in particolare, ai casi di:

- mancato/non adeguato adattamento dei materiali predisposti per le attività di didattica a distanza rivolte alla classe;
- impedimento all'attivazione di percorsi DaD individualizzati per ragioni connesse alla specifica disabilità dell'alunno;
- mancato coinvolgimento nella didattica da remoto di figure professionali preziose nei processi di inclusione (come, ad esempio, quella degli Assistenti all'autonomia e alla comunicazione).

Inoltre il distanziamento sociale è diventato un vero e proprio ostacolo per il consolidamento e lo sviluppo delle autonomie, della socializzazione o della comunicazione degli studenti con disabilità.

Per quanto concerne le problematiche emerse nella predisposizione di attività didattiche da remoto che hanno coinvolto studenti disabili, rivestono un certo interesse i dati raccolti nell'Indagine preliminare, "Oltre le distanze". Lo studio, condotto ad aprile 2020, attraverso un questionario online

dalla Fondazione Agnelli<sup>8</sup>, assieme alle Università di Trento e Bolzano e alla Lumsa – ha coinvolto 3.170 docenti delle scuole italiane, evidenziando che, in circa il 44% dei casi, gli alunni con disabilità risultano essere stati integrati nella didattica a distanza proposta per l'intera classe, a fronte del 19% dei casi in cui, invece, essi hanno seguito gli interventi didattici da remoto proposti alla classe si sono rivelati inefficaci, dal punto di vista dell'inclusione nel 26,2% delle volte, corrispondenti a 1 caso su 4; e, in un ulteriore 10,3% dei casi, il Piano Educativo Individualizzato (PEI) dello studente non si è mostrato compatibile con la didattica da remoto. Lo studio ha inoltre segnalato da un lato, che nonostante la rilevata percentuale di integrazione nella DaD degli studenti con disabilità, i materiali didattici sono risultati fruibili anche da questi studenti in poco più di un quarto dei casi (26,9%); dall'altro, che solo una piccola quota dei docenti arruolati nello studio (appena il 14%) dichiara di aver avuto, prima dell'emergenza sanitaria, esperienza di piattaforme, ambienti online e dispositivi informatici per la didattica, ossia di poter vantare una qualche dimestichezza con gli strumenti tipicamente utilizzati negli interventi di didattica a distanza. Si può facilmente intuire che le tecnologie informatiche e multimediali in generale e, in particolare, quelle assistive, diventino un vero e proprio ponte fra il "funzionamento" degli studenti con disabilità e la loro partecipazione ai processi di apprendimento e di inclusione, uno strumento prezioso verso un processo educativo efficace e inclusivo. Ne deriva, conseguentemente, che una formazione (anche) su questi strumenti costituisce oggi un aspetto centrale nell'aggiornamento professionale dei docenti. A questo proposito, può essere richiamato il prezioso lavoro di ricerca *Gli snodi dell'inclusione. Monitoraggio dei Centri Territoriali di Supporto* condotto dall'Indire<sup>9</sup> nel quale, fra i diversi temi, è posta attenzione anche alla questione della formazione e dell'aggiornamento all'interno dei Centri Territoriali di Supporto (CTS), ossia, all'interno delle reti territoriali nate nel 2005 a sostegno delle nuove tecnologie per l'inclusione, con l'obiettivo di migliorare l'inclusione degli studenti con disabilità, attraverso la conoscenza e il ricorso a queste risorse. Il monitoraggio relativo alla formazione del personale interno ai CTS dislocati su tutto il territorio nazionale, nell'anno scolastico 2018- 2019, ha fatto emergere, fra i molti aspetti presi in considerazione, anche che:

- 
8. Fondazione Agnelli (Ed.), (2020), *Oltre le distanze. Idee e azioni per una scuola più inclusiva*. Un progetto di Fondazione Agnelli, GEDI Visual e Google, insieme a Università di Bolzano, Università LUMSA e Università di Trento, <https://www.fondazioneagnelli.it/2020/05/05/oltre-le-distanze/> (ultimo accesso 09/04/2021).
  9. Indire (2020), *Gli snodi dell'inclusione. Monitoraggio dei Centri Territoriali di Supporto* <http://www.indire.it/wp-content/uploads/2020/07/Volume-CTS-10.07.pdf> (ultimo accesso 11/04/2021).

- i due terzi dei Centri monitorati (pari al 66,27%) ha attuato precisi interventi di formazione e aggiornamento del personale docente (e non solo);
- nel 24,56% dei casi, le tematiche affrontate sono state quelle legate alle tecnologie per l'inclusione;
- al di là dell'offerta formativa svolta o in programmazione, fra le aree tematiche che i CTS ritengono di dover rafforzare, figurano anche (nel 36,3% dei casi) quelle inerenti gli strumenti tecnologici, ovvero, le tecnologie assistive, le TIC e le risorse Open Source.

Riprendendo l'analisi dei dati emersi dall'Indagine condotta dalla Fondazione Agnelli<sup>10</sup>, non può essere tralasciata, poi, un'ulteriore criticità messa in luce dal questionario compilato dal corpo docente: lo scarso coinvolgimento degli Assistenti all'autonomia e alla comunicazione, durante il lockdown, negli interventi didattici da remoto e, in generale, all'interno del team educativo.

La rilevata mancata/ridotta collaborazione, durante la Fase 1 dell'emergenza, di questa figura – istituita dall'art. 13, comma 3 della legge 104/199215 e assai preziosa per l'inclusione degli studenti con disabilità sensoriali o con altre problematiche che comunque determinano un handicap nella comunicazione e nella relazione – nell'ultimo trimestre dell'a.s. 2019-2020 ha inciso negativamente sia sul piano di un adeguato trasferimento dei contenuti didattici, sia su quello della mediazione comunicativa e del supporto alla relazione con i compagni e con i docenti di classe. Ciò è stato dovuto, il più delle volte, alla sospensione del servizio da parte degli Enti locali (tenuti invece alla sua erogazione), "giustificata" facendo leva sulla chiusura delle scuole disposta per decreto dal Governo.

A conclusione di quanto preso finora in esame, sembra che la DaD, nella Fase emergenziale, abbia prodotto una serie di criticità in relazione:

- agli aspetti più connessi all'inclusione degli alunni con disabilità (comunicazione, relazione, socializzazione),
- all'insufficiente adattamento dei materiali utilizzati nella didattica da remoto, rispetto alle esigenze degli alunni con bisogni educativi speciali/ con disabilità,
- alla mancata o discontinua attivazione di percorsi di DaD individualizzati
- e, non da ultimo, al carente coinvolgimento nella didattica a distanza di figure professionali centrali, come gli Assistenti all'autonomia e alla comunicazione,
- si potrebbe essere fortemente tentati di "archiviare" l'esperienza della didattica a distanza per gli studenti con disabilità.

---

10. Fondazione Agnelli (Ed.), (2020), Oltre le distanze. Idee e azioni per una scuola più inclusiva. Un progetto di Fondazione Agnelli, GEDI Visual e Google, insieme a Università di Bolzano, Università LUMSA e Università di Trento, <https://www.fondazioneagnelli.it/2020/05/05/oltre-le-distanze/> (ultimo accesso 10/04/2021).

## **2. L'impatto della pandemia sui lavoratori in condizione di disabilità**

La ricerca condotta dalla FISH con l'IREF nel corso de 2020<sup>11</sup> consente di raccogliere dati interessanti in merito all'esperienza de lavoratori in condizione di disabilità durante la pandemia. L'indagine ha coinvolto 500 persone intervistate. Il 32% dei lavoratori con disabilità ha sospeso l'attività lavorativa durante il lockdown, anche nel caso in cui l'azienda avesse attivato lo *smart working*. Ma solo uno su tre ha avuto accesso al cosiddetto lavoro agile. La scelta del lavoro agile ha prevalso in settori economici specifici come i servizi (quasi 36%) e nel comparto pubblico (istruzione, sanità e pubblica amministrazione – 38%), settore nel quale opera buona parte degli occupati con disabilità intervistati. Le aziende/amministrazioni più orientate ad attivare questa modalità di lavoro sono state quelle con più di 15 dipendenti. I lavoratori che durante la “Fase 1” hanno continuato a recarsi in sede, hanno riportato problemi sull'effettiva capacità delle aziende di assicurare adeguate misure preventive: In particolare, circa un lavoratore su due ha riferito di aver ricevuto materiali di protezione individuale e di aver avuto indicazioni rispetto all'adozione delle dovute distanze interpersonali. Meno frequente l'areazione e sanificazione dei locali e la rilevazione della temperatura. Circa un lavoratore su cinque invece non ha mai ricevuto guanti, mentre uno su due riporta la mancata adozione dei controlli della temperatura in entrata nella sede. Di fronte alla scelta tra continuare a lavorare o fruire di permessi, giorni di malattia o congedi, il 32,5% degli occupati con disabilità ha smesso di lavorare, nonostante l'azienda avesse attivato lo *smart working*. Ciò ha riguardato soprattutto chi era attivo in aziende dove era prevista comunque una parte di lavoro in presenza. Per quasi un lavoratore con disabilità su due (45,5%) è arrivata anche la cassa integrazione nelle sue varie forme. Ma per compensare l'impatto della pandemia si è ricorso anche a strumenti di flessibilità come congedi, permessi e altro: una strategia scelta da oltre il 70% degli intervistati (nel pubblico impiego, la percentuale sale al 76,8%). Tra chi non ha lavorato, nonostante l'azienda avesse attivato il lavoro agile, il ricorso ai congedi è stato dell'84,6%. Per i lavoratori con disabilità con un profilo di salute più a rischio la pandemia ha comportato un marcato distacco dal lavoro. L'indagine non permette di approfondire se si sia trattato di una libera scelta o di una sollecitazione aziendale. Potrebbe aver prevalso la paura per le occasioni di contagio, tuttavia c'è da notare che lo scarso ricorso allo *smart working* potrebbe pregiudicare il reintegro completo nei ranghi aziendali di questi lavoratori. La pandemia ha portato in primo piano alcuni dei limiti del modello italiano di

---

11. FISH & IREF, (2020), La pandemia vista dai lavoratori con disabilità. Instant report del progetto JobLab, [https://www.fishonlus.it/progetti/joblab/files/Report\\_Covid.pdf](https://www.fishonlus.it/progetti/joblab/files/Report_Covid.pdf) (ultimo accesso 10/04/2021).

inclusione lavorativa, evidenziando una forte demarcazione tra i diversi tipi di disabilità. Da una parte ci sono i lavoratori con limitazioni motorie che, in molti casi hanno continuato a lavorare o in presenza o a distanza; dall'altra le persone con esiti da malattia oncologica o con limitazioni plurime, che hanno fatto ricorso in modo massiccio ai congedi e alle assenze per malattia. Complessivamente, più di un lavoratore con disabilità su due ha espresso riserve sull'adeguatezza della risposta politica alla crisi, sanitaria e sociale. Due su tre hanno giudicato la produzione normativa di questo periodo poco chiara. Il 50,4% è insoddisfatto per la scelta della platea dei beneficiari; il 57% per l'entità del supporto economico e per le procedure di accesso. In ambito lavorativo sono emerse inoltre la mancanza di un'adeguata protezione per le persone occupate con disabilità intellettiva e relazionale e il blocco di stage e tirocini per le persone in condizione di disabilità.

### **3. Il diritto alla salute delle persone in condizione di disabilità ai tempi della pandemia**

La salute e la gestione intraospedaliera delle persone con disabilità sono temi che presentano numerose criticità. Spesso, infatti, l'organizzazione delle cure e alcuni pregiudizi degli operatori sanitari creano delle "barriere sanitarie" pregiudicando il diritto alla cura delle persone con disabilità. L'emergenza legata alla pandemia Covid-19 ha stravolto l'organizzazione ospedaliera, richiedendo misure quali il distanziamento fisico e restrizione degli accessi per i familiari e i caregiver che penalizzano ulteriormente le persone con disabilità. A tal proposito l'Associazione per lo Studio dell'assistenza Medica alla persona con disabilità<sup>12</sup> ha promosso un questionario tra i propri associati per verificare il funzionamento dei percorsi ospedalieri dedicati alle persone con disabilità durante la pandemia. Da questi primi dati raccolti, è emersa pertanto l'evidenza che molti problemi in materia di diritto alla salute delle persone in condizione di disabilità, non sono ancora stati affrontati e restano quindi irrisolti. Li elenchiamo qui di seguito:

- l'esecuzione dei tamponi oronasali non è possibile in molti di questi pazienti e bisogna quindi prevedere metodiche alternative di rilevamento del virus Sars CoV -2. È inoltre necessario che i test vengano eseguiti in spazi e in tempi adeguati alle caratteristiche comportamentali e cognitive di questi pazienti. Per questo motivo il personale che effettua il test deve essere preparato a gestire pazienti spesso problematici (se ne legga al testo *Disabilità complesse: i tamponi vanno svolti senza traumi*);

---

12. ASMeD, (2020), L'assistenza sanitaria alle persone in condizione di disabilità ai tempi del Covid, <http://www.informareunh.it/lassistenza-sanitaria-alle-persone-con-disabilita-ai-tempi-del-covid/> (ultimo accesso 11/04/2021).

- i dispositivi di protezione individuale indossati dagli operatori possono creare disagio, e quindi può essere necessario dar tempo al paziente di abituarsi;
- nei diversi setting assistenziali, molti di questi pazienti, non essendo dotati di autonomia, devono essere curati senza poter rispettare il distanziamento, per cui è fondamentale che gli operatori siano dotati di tutti i presidi di sicurezza necessari;
- è impensabile lasciare in completo isolamento per interi giorni persone con disabilità intellettiva e problemi comportamentali, non consentendo di vedere e comunicare con i familiari o con il caregiver. La presenza non può essere solo virtuale. I danni psicologici dell'isolamento in ospedale sono stati descritti anche nelle persone anziane. In molte di queste persone l'isolamento può portare alla comparsa di comportamenti problematici e alla perdita di competenze precedentemente acquisite;
- inoltre, in maniera ancora più drammatica di quanto avviene per la popolazione generale, il rischio di trascurare o non poter trattare problematiche sanitarie non inerenti al Covid-19 è ancora più marcato.

Da queste esperienze della prima fase della pandemia emerge dunque come i servizi ospedalieri dedicati all'assistenza delle persone siano andati in grande difficoltà. Soprattutto si evidenzia la necessità di definire urgentemente, sia a livello nazionale che regionale, protocolli clinico assistenziali rivolti ai pazienti con disabilità, che tengano conto delle diverse tipologie di disabilità, delle loro peculiarità e della necessità di un'assistenza continua. Questi protocolli devono porre attenzione al diritto alle cure di queste persone e a uno strumento che sembra sconosciuto in diversi ambiti politico-amministrativi, quale l'accomodamento ragionevole. Tutto questo è stato sancito dalla Convenzione ONU sui Diritti delle Persone con Disabilità, convenzione ratificata dal nostro Parlamento nel 2009 [Legge 18/2009, N.d.R.]. Tali criticità sembrano inoltre evidenziare come i principi su cui si fonda la *Carta dei diritti delle persone con disabilità in ospedale*, promosso dall'associazione Spes Contra Spem<sup>13</sup>, non sono stati ancora applicati in ambito ospedaliero e sanitario. Tale documento sancisce i diritti inalienabili di cui devono poter godere le persone in condizione di disabilità nei contesti della salute e della cura:

- il diritto a misure preventive;
- il diritto all'accesso; il diritto alla informazione;
- il diritto al consenso;
- il diritto alla libera scelta;

---

13. Spes contra spem (2013), *La Carta dei diritti delle persone con disabilità in ospedale*, [https://spescontraspem.it/wp-content/uploads/2018/04/carta\\_diritti.pdf](https://spescontraspem.it/wp-content/uploads/2018/04/carta_diritti.pdf) (ultimo accesso 10/04/2021).

- il diritto alla privacy e alla confidenzialità;
- il diritto al rispetto del tempo dei pazienti;
- il diritto al rispetto di standard di qualità;
- il diritto alla sicurezza;
- il diritto alla innovazione;
- il diritto a evitare le sofferenze e il dolore non necessari; il diritto a un trattamento personalizzato;
- il diritto al reclamo; il diritto al risarcimento.

La Carta dei diritti delle persone con disabilità in ospedale è un riferimento importante, la cui disseminazione ha attivato un significativo processo di riflessione su questi temi, ma esistono ancora, come emerso durante la pandemia, notevoli difficoltà.

## Conclusioni

L'emergenza delle nuove problematiche educative, provocate dall'imprevista e inedita emergenza sanitaria mondiale, ha prodotto un drammatico e disorientante impatto sulle persone in condizione di disabilità, mettendo in luce le criticità vissute nel contesto scolastico, lavorativo e nell'ambito delle cure sanitarie. Qual è il ruolo della Pedagogia Speciale dinnanzi a tale situazione? Da sempre la Pedagogia Speciale, come afferma Canevaro "[...] è per scelta e per necessità impegnata nel dialogo" (p.21)<sup>14</sup>, potremmo dire "nei dialoghi" con altre discipline, promuovendo la necessità di un approccio transdisciplinare che secondo Ianes chiede "[...] contaminazione, disponibilità a imparare sempre, accorgendosi e tollerando di non sapere, ed esige anche un po' di cultura del dono e del superamento dell'autoreferenzialità". (p.127)<sup>15</sup>. La sfida dell'inclusione (scolastica, sociale, lavorativa e nell'ambito della salute) – messa ancor di più in crisi dalla situazione pandemica – in quanto sfida complessa, multidimensionale, che coinvolge il dialogo con molteplici contesti, rende imperativo innanzitutto il dialogo con la Tecnologia e con la Medicina.

Guardando al contesto scolastico L'orizzonte dell'inclusione richiede attualmente una prospettiva aperta alla complessità sociale, culturale, politica, economica, istituzionale, multimediale propria della post-modernità liquida

---

14. Canevaro A. (2020), *Introduzione*, in Besio S., Caldin R. ( a cura di), *La Pedagogia Speciale in dialogo con altre discipline*, Guerini Scientifica, Milano, 21-31.

15. Ianes D. (2020), *L'acquarello dell'inclusione: sortirne insieme e la politica*, in Besio S., Caldin R. (a cura di), *La Pedagogia Speciale in dialogo con altre discipline*, Guerini Scientifica, Milano, 121-127.

contemporanea<sup>16</sup> che influenza il punto di vista pedagogico-didattico, oltre che umano e relazionale<sup>17</sup>. La scuola è chiamata, quindi, a tenere fortemente conto delle molteplici sfide educative, formative, psicologiche, mediche, antropologiche, etiche e geo-politiche proprie dell'epoca della globalizzazione e della digitalizzazione.

Nella scuola inclusiva ogni alunno ha diritto a peculiari ed adeguate risposte formative rispetto agli specifici bisogni educativi, speciali e non, che manifesta e di fronte ai quali tutti i docenti, specializzati e curricolari, hanno l'opportunità di adottare alternativi modelli di insegnamento. La promozione di contesti di apprendimento accoglienti, significativi, creativi e motivanti per tutto il gruppo-classe, fa sostanzialmente appello ad una didattica "speciale", inclusiva, accessibile e sostenibile integrata a quella comune, certamente non separata dalle attività collettive svolte in aula. Educare nelle e per le diversità significa adattare e condividere strategie, metodi, risorse e materiali, utilizzare innovativi e plurali linguaggi in ottica inclusiva rendendo sempre più "speciale" la "normalità" del fare scuola<sup>18</sup>. L'inclusione scolastica del sempre più ampio numero di alunni con differenti e specifici funzionamenti all'interno di *differentiated classrooms*<sup>19</sup>, rappresenta una grande ricchezza per i contesti educativi chiamati a produrre opportune risposte ai molteplici bisogni, a sviluppare prassi ed attenzioni didattiche<sup>20</sup> influenzando positivamente sul clima del gruppo-classe e sulla scuola in generale. In tal senso, è opportuno affermare la possibilità di realizzare, con convinzione di intenti, una scuola di qualità che restituisca voce e libertà di pensiero e di azione ai minori vulnerabili e a rischio di disorientamento e disagio destinatari della piena cittadinanza messa rischiosamente in discussione dall'attivazione di interventi assistenzialistici e/o medicalizzanti<sup>21</sup>. Le molteplici forme di disagio che stiamo vivendo e alle quali stiamo andando incontro, di ordine educativo, psicologico, relazionale, sanitario, economico, ecc., inducono la ricerca di funzionali forme di risposte di carattere, non solo preventivo, ma di promozione della resilienza delle singole persone e dei gruppi sociali, di adozione di interventi educativi orientati alla costruzione di innovativi percorsi didattici centrati sui bisogni educativi

---

16. Bauman Z. (2020), *Modernità liquida. Società, politica e comunicazione*, Laterza, Bari.

17. Baldacci M. (2019), *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, FrancoAngeli, Milano.

18. Ianes D. (2006). *La Speciale normalità Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*, Erickson, Trento.

19. Tomlinson C.A. (2014), *The differentiated classroom*, ASCD, Alexandria.

20. Ianes D., Canevaro A. (a cura di) (2015), *Buone prassi di integrazione e inclusione scolastica. 20 realizzazioni efficaci*. Erickson, Trento.

21. Goussot A. (2015), I rischi di medicalizzazione nella scuola. Paradigma clinico-terapeutico pedagogico? *Educazione democratica, Rivista di pedagogia politica*, 9, 15-47; Gaspari P. (2017), *Per una Pedagogia speciale oltre la medicalizzazione*, Guerini Scientifica, Milano.

dei soggetti, piuttosto che prevalentemente sui sintomi<sup>22</sup>. Tra le strategie di promozione della resilienza vi è sicuramente l'utilizzo delle Tecnologie Assistive (TA), correlandole alla realizzazione di una vita produttiva e dignitosa per ciascuno, nel quadro degli obiettivi previsti dal Sustainable Development Goals (SDGs)<sup>23</sup>. Le TA costituiscono l'interfaccia tra la persona e la vita che vorrebbe condurre: tuttavia, adottare un prodotto assistivo nella propria vita non è mai banale. Si tratta, in particolare, di far sì che le tecnologie assistive dialoghino con la storia della persona considerando gli scopi che essa si prefigge e analizzando la sintonia tra la sua rappresentazione di sé e quella che la TA riesce a prefigurare<sup>24</sup>. L'emergenza pandemica ha messo in evidenza quanto, la formazione degli insegnanti nell'ambito delle tecnologie sia ancora un percorso non compiuto e di come l'uso delle tecnologie, per essere inclusivo, debba dialogare con l'unicità irripetibile e con il funzionamento di ciascuna persona. Allo stesso modo il fallimento dell'aver cura dei servizi socio-sanitari durante la pandemia mette in evidenza la necessità di ripensare, in chiave fenomenologica il possibile connubio tra medicina e pedagogia, mettendo al centro non solo la spiegazione, ma la comprensione dei fenomeni (medico-clinici, da un lato, educativi dall'altro) nelle loro trame singolari e irripetibili<sup>25</sup>. In altre parole, sia il medico che il pedagogo si trovano a confrontarsi quotidianamente con dimensioni quali il vissuto della disabilità, la sofferenza, la relazione d'aiuto, le diverse e specifiche rappresentazioni della persona con disabilità e dei suoi familiari in riferimenti al contesto di vita<sup>26</sup>. E l'incontro, in questa direzione, si osserva nelle interessanti proposte di un orientamento narrativo e biografico (spesso anche autobiografico) che permettono di comprendere la storia della persona con disabilità nella sua espressione «incarnata» e la relazione tra essa e il professionista (che sia esso educatore, operatore socio-sanitario, pedagogo, insegnante medico) e che

---

22. Gaspari P. (2017), *Per una Pedagogia speciale oltre la medicalizzazione*, Guerini Scientifica, Milano.

23. United Nations Development Program (2015), UNDP Sustainable Development Goals, <https://sustainabledevelopment.un.org/> (ultimo accesso 10/04/2021).

24. Desmond D., Layton N., Bentley J., Boot F.H., Borg J., Dhungana B.M., Gallagher P., Gitlow L., Johan R., Gowran R.J., Groce N., Mavrou K., Mackeogh T., McDonald R., Pettersson C., Scherer M.J. (2018), Assistive technology and people: a position paper from the first global research, innovation and education on assistive technology (GREAT) summit, *Disability Rehabilitation Assistive Technology*, Jul;13(5): 437-444. doi: 10.1080/17483107.2018.1471169. Epub 2018 May 17.

25. Zannini L., (2008), *Medical Humanities e medicina narrativa. Nuove prospettive nella formazione dei professionisti della cura*, Raffaello Cortina, Milano; Zannini L. (2015), *Fare formazione nei contesti di prevenzione e cura: modelli, strumenti, narrazioni*, Pensa Multimedia, Lecce; Castiglioni M. (2016), *La parola che cura*, Raffaello Cortina, Milano.

26. Good B.J. (2006), *Narrare la malattia. Lo sguardo antropologico sul rapporto medico-paziente*, Einaudi, Torino.

sono diventate prospettive proprio della medicina narrativa all'interno delle Medical Humanities<sup>27</sup> e della Pedagogia Speciale<sup>28</sup>.

Nell'ambito dell'inclusione lavorativa la situazione pandemica ha consentito di accendere i riflettori sulla totale assenza di interventi di "accomodamento ragionevole". A tal proposito ricordiamo che l'articolo 2 quarto comma della Convenzione dell'ONU, definisce accomodamenti ragionevoli "le modifiche e gli adattamenti necessari ed appropriati che non impongano un onere sproporzionato o eccessivo adottati, ove ve ne sia necessità in casi particolari, per garantire alle persone con disabilità il godimento e l'esercizio, su base di uguaglianza con gli altri, di tutti i diritti umani e delle libertà fondamentali". L'emergenza da Covid-19, ha dunque portato alla luce i limiti del modello italiano di inclusione lavorativa. Infatti, secondo il report di JobLab, presentato in occasione del Digital Talk 2020, il 32% dei lavoratori con disabilità ha sospeso la propria attività professionale durante il lockdown anche nel caso in cui l'azienda aveva attivato lo *smart working*.

Vi deve essere un ripensamento delle politiche sulle disabilità che, al fine di accrescere il benessere delle persone con disabilità, centri l'attenzione sulle opportunità e potenzialità di tali persone, permettendo loro di ampliare le scelte e di fruire dei propri diritti. Ciò contribuisce altresì a valorizzare i soggetti. Le differenze, in questa ottica, rappresentano una ricchezza da prendere debitamente in considerazione e da sostenere attraverso opportuni interventi a livello politico e sociale e da parte delle agenzie educative e dei servizi di orientamento. Ripensare le politiche sulla disabilità comporta una riorganizzazione del modello vigente, comporta un passaggio *from cure to care* in cui l'autonomia, l'autodeterminazione, l'indipendenza e l'interdipendenza, vengano operazionalizzate mediante le pratiche educative laddove l'inclusione diviene effettiva solo con la diretta partecipazione delle persone escluse ed emarginate che non devono essere viste come vulnerabili ma bensì vulnerate.

## **Bibliografia**

ASMeD (2020), L'assistenza sanitaria alle persone in condizione di disabilità ai tempi del Covid, <http://www.informareunh.it/assistenza-sanitaria-alle-persone-con-disabilita-ai-tempi-del-covid/> (ultimo accesso 11/04/2021).  
Baldacci M. (2019), *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, FrancoAngeli, Milano.

---

27. Castiglioni M. (2016), *La parola che cura*, Raffaello Cortina, Milano.

28. Gaspari P. (2008), *Narrazione e diversità*, Anicia, Roma; De Anna L., Rossi C., Mazzer M. (2018), *Inclusione, narrazione e disturbi dello Spettro Autistico*, Edizioni Cafagna, Bologna; Giaconi C., Del Bianco N., Caldarelli A. (2019), *L'escluso. Storie di resilienza per non vivere infelici e scontenti*, FrancoAngeli, Milano.

- Barca F., Luongo P. (2020), *Un futuro più giusto*. Il Mulino, Bologna.
- Bauman Z. (2020), *Modernità liquida. Società, politica e comunicazione*, Laterza, Bari.
- Canevaro A. (2020), *Introduzione*, in Besio S., Caldin R. (a cura di), *La Pedagogia Speciale in dialogo con altre discipline*, Guerini Scientifica, Milano, 21-31.
- Castiglioni M. (2016), *La parola che cura*, Raffaello Cortina, Milano.
- Commissione Europea (2021), *Domande e risposte: Strategia sui diritti delle persone con disabilità, 2021-2030*, [https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/it/qanda\\_21\\_813](https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/it/qanda_21_813) (ultimo accesso 20/04/2021).
- De Anna L., Rossi C., Mazzer M. (2018), *Inclusione, narrazione e disturbi dello Spettro Autistico*, Edizioni Cafagna, Bologna.
- FISH (2021), *Sei una persona con disabilità? Nessuna preoccupazione. Hai un posto riservato...Davvero?*, <https://www.fishonlus.it/files/2021/03/Niente-su-di-noi-senza-di-noi-Manifesto-FISH.pdf>
- FISH & IREF (2020), *La pandemia vista dai lavoratori con disabilità*. Instant report del progetto JobLab, [https://www.fishonlus.it/progetti/joblab/files/Report\\_Covid.pdf](https://www.fishonlus.it/progetti/joblab/files/Report_Covid.pdf) (ultimo accesso 10/04/2021).
- Fondazione Agnelli (Ed.) (2020), *Oltre le distanze. Idee e azioni per una scuola più inclusiva*. Un progetto di Fondazione Agnelli, GEDI Visual e Google, insieme a Università di Bolzano, Università LUMSA e Università di Trento, <https://www.fondazioneagnelli.it/2020/05/05/oltre-le-distanze/> (ultimo accesso 10/04/2021).
- Gaspari P. (2008), *Narrazione e diversità*, Anicia, Roma.
- Gaspari P. (2017), *Per una Pedagogia speciale oltre la medicalizzazione*, Guerini Scientifica, Milano.
- Giaconi C., Del Bianco N., Caldarelli A. (2019), *L'escluso. Storie di resilienza per non vivere infelici e scontenti*, FrancoAngeli, Milano.
- Good B.J. (2006), *Narrare la malattia. Lo sguardo antropologico sul rapporto medico-paziente*, Einaudi, Torino.
- Goussot A. (2015), *I rischi di medicalizzazione nella scuola. Paradigma clinico-terapeutico pedagogico? Educazione democratica*, *Rivista di pedagogia politica*, 9, 15-47.
- Groce N., Mavrou K., Mackeogh T., McDonald R., Pettersson C., Scherer M.J. (2018), *Assistive technology and people: a position paper from the first global research, innovation and education on assistive technology (GRE-AT) summit*, *Disability Rehabilitation Assistive Technology*, Jul; 13(5): 437-444. doi: 10.1080/17483107.2018.1471169. Epub 2018 May 17.
- Indire (2020), *Gli snodi dell'inclusione. Monitoraggio dei Centri Territoriali di Supporto*, <http://www.indire.it/wp-content/uploads/2020/07/Volume-CTS-10.07.pdf> (ultimo accesso 10/04/2021).
- Ianes D. (2006), *La Speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*, Erickson, Trento.

- Ianes D. (2020), *L'acquarello dell'inclusione: sortirne insieme e la politica*, in Besio S. e Caldin R. (a cura di) *La Pedagogia Speciale in dialogo con altre discipline*, Guerini Scientifica, Milano, 121-127.
- Ianes D., Canevaro A. (a cura di) (2015), *Buone prassi di integrazione e inclusione scolastica. 20 realizzazioni efficaci*, Erickson, Trento.
- Milani P. (2020), *È nato un nuovo smart welfare?*, *Animazione sociale*, 334, 31-34.
- Osservatorio, Con i Bambini, Openpolis (2020), *REPORT CON DATI COMUNALI E MAPPE SUL FENOMENO DELLA POVERTÀ EDUCATIVA IN ITALIA*, <https://www.conibambini.org/osservatorio/le-mappe-della-poverta-educativa-minorile-in-italia/> (ultimo accesso 10/04/2021).
- Openpolis, Con i bambini (2020), *Disuguaglianze digitali. Bambini e famiglie tra possibilità di accesso alla rete e dotazioni tecnologiche nelle scuole*, <https://www.conibambini.org/2020/07/14/disuguaglianze-digitali-il-report-dellosservatorio-conibambini/> (ultimo accesso 10/04/2021).
- Peterman A., Potts A., Ò Donnell M., Thompson Kelly, Shah, Oertelt-Prigione S., van Geder N. (2020), *Pandemics and Violence Against Women and Children*, *Working Paper 528 April 2020*, Center for Global Development.
- Save the Children (2020), *L'impatto del coronavirus sulla povertà educativa*, [https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa\\_0.pdf](https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa_0.pdf) (ultimo accesso 10/04/2021).
- Save the children (2020), *L'infanzia nell'isolamento*, <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/linfanzia-nellisolamento.pdf>
- Social Venture Australia (2020), *Keeping families together through COVID-19: the strengthened case for early intervention*, *Victoria's child protection and out-of-home care system*, *Research Paper*, Macquarie Group Foundation.
- Spes contra spem (2013), *La Carta dei diritti delle persone con disabilità in ospedale*, [https://spescontraspem.it/wp-content/uploads/2018/04/carta\\_diritti.pdf](https://spescontraspem.it/wp-content/uploads/2018/04/carta_diritti.pdf)
- Tomlinson C.A. (2014), *The differentiated classroom*, ASCD, Alexandria.
- United Nations Development Program (2015), *UNDP Sustainable Development Goals*, <https://sustainabledevelopment.un.org/>
- Zannini L. (2008), *Medical Humanities e medicina narrativa. Nuove prospettive nella formazione dei professionisti della cura*, Raffaello Cortina, Milano.
- Zannini L. (2015), *Fare formazione nei contesti di prevenzione e cura: modelli, strumenti, narrazioni*, Pensa Multimedia, Lecce.



# ***Un trio esemplare: Dalla Torre, Nanni, Martelli***

*Roberto Cipriani*

Professore emerito di Sociologia, Università degli Studi Roma Tre

## **Introduzione**

Un'associazione, quale che sia il suo obiettivo, vive essenzialmente dell'apporto dei suoi membri, alcuni dei quali possono essere all'origine stessa dell'organismo oppure costituirne un ganglio vitale o comunque rappresentare in modo esemplare un modello di dedizione e di impegno per la causa. Ebbene proprio queste tre modalità sono perfettamente rispecchiate nelle figure di tre protagonisti della vicenda storica denominata Associazione Italiana Docenti Universitari, a partire dall'8 luglio 1999, data della sua costituzione con atto notarile.

Il primo dei tre soggetti qui ricordati è un nobile di vecchia dinastia, appartenente ad una famiglia di conti provenienti dalla marca trevigiana, Giuseppe Dalla Torre del Tempio di Sanguinetto, già rettore della LUMSA, dapprima fondatore e poi presidente onorario dell'Associazione. Il secondo è un sacerdote, già docente universitario, nonché decano della Facoltà di Scienze dell'Educazione ed infine rettore dell'Università Pontificia Salesiana (2009-2011), don Carlo Nanni, Consulente Ecclesiastico Centrale dell'AIDU. Il terzo è un ordinario di sociologia dei processi culturali e comunicativi nell'Università di Bologna, infaticabile promotore delle iniziative organizzate dalla sezione AIDU dell'ateneo felsineo (da lui presieduta), il professor Stefano Martelli.

Ognuno di loro, a suo modo, ha dato lustro alla nuova creatura associativa fortemente voluta dal professor Luciano Corradini, emerito di Pedagogia dell'Università Roma Tre e già sottosegretario di Stato al Ministero della Pubblica Istruzione.

### **1. Giuseppe Dalla Torre: una figura d'altri tempi**

Giuseppe Dalla Torre Del Tempio di Sanguinetto (Roma, 27 agosto 1943 - Roma, 3 dicembre 2020), come diversi altri Colleghi universitari, è rimasto vittima del coronavirus. Era stato Rettore dell'Università LUMSA dal 1991 al 2014 e, insieme con il cardinale Attilio Nicora ed il professor Carlo Cardia (all'epoca consulente per le questioni ecclesiastiche del Pci di Enrico Berlinguer), ha con-



tribuito, nella Commissione paritetica per la revisione del Concordato lateranense (1976-1983), all'accordo con protocollo addizionale, firmato nel 1984 da Bettino Craxi e dal segretario di Stato del Vaticano, cardinale Agostino Casaroli.

Nato a Roma nel 1943, Dalla Torre si laureò in Giurisprudenza nel 1967 alla Sapienza ed in Diritto canonico alla Pontificia Università Lateranense nel 1968. Ha insegnato nelle Università di Modena e di Bologna, dapprima come assistente ordinario e poi dal 1980 al 1990 come professore ordinario di Diritto Ecclesiastico e Canonico e dal 1987 al 1990 come docente di Diritto costituzionale. Divenuto nel 1991 Rettore della Lumsa, dove insegnò dapprima Diritto ecclesiastico ed Istituzioni di Diritto pubblico, ha favorito lo sviluppo dell'Università LUMSA in ogni senso, cioè negli spazi, nel numero delle facoltà e dei corsi di laurea (Lettere e Filosofia, Giurisprudenza, Scienze della formazione, Economia, Scienze politiche, Scienze della comunicazione e Psicologia) e delle sedi (Taranto e Palermo). Ha diretto la Scuola di Alta Formazione in Diritto Canonico, Ecclesiastico e Vaticano. Ha insegnato anche nella Pontificia Università Lateranense, nell'Università Pontificia Urbaniana e nella Pontificia Università "San Tommaso d'Aquino" - Angelicum. Dal 1997 al 2019 è stato Presidente del Tribunale dello Stato della Città del Vaticano, occupandosi dei processi "Vatileaks 1 e 2" (lo scandalo sulla "fuga" di informazioni riservate vaticane). Numerose sono le onorificenze di cui è stato insignito: Cavaliere di Collare e Luogotenente Generale dell'Ordine Equestre del Santo Sepolcro di

Gerusalemme, Cavaliere di Gran Croce dell'Ordine al Merito della Repubblica Italiana, Grande Ufficiale dell'Ordine di San Gregorio Magno, Grande Ufficiale dell'Ordine al Merito Melitense. Ha avuto anche un'esperienza politica come consigliere comunale di Roma dal 1993 al 1997 (pure suo padre, Paolo, era stato consigliere comunale, assessore alle Antichità e Belle Arti e dal 1959 pro-sindaco, ma altresì direttore generale dei "Monumenti, Musei e Gallerie Pontificie"). Ha ricoperto il ruolo di Presidente Nazionale dell'Unione Giuristi Cattolici Italiani, membro del Consiglio Universitario Nazionale dal 1997 al 2006, Vicepresidente del Coordinamento Regionale delle Università del Lazio (CRUL) e Vice Presidente della Conferenza dei Rettori delle Università Italiane (CRUI). Ha fatto parte del Comitato Nazionale per la Bioetica.

Era nipote di Giuseppe Dalla Torre, che iniziò a fare il giornalista ai tempi di papa Pio X e fu Direttore de *L'Osservatore Romano* dal 1920 al 1960. In effetti la famiglia Dalla Torre aveva tratto ispirazione, già prima, da Leone XIII e dal suo pensiero sociale, soprattutto dalla *Rerum novarum*. Un esempio della tradizione familiare di attaccamento alla figura del papa (quattro generazioni ed otto papi) è anche nella persona del Gran Maestro dell'Ordine di Malta (che ha contribuito a rinsaldare) Giacomo Dalla Torre (1944-2020), fratello del compianto Giuseppe e morto qualche mese prima di lui, il 29 aprile 2020.

Nei suoi editoriali sul quotidiano *Avvenire* Dalla Torre ha sovente proposto una "sana laicità" nei rapporti fra Chiesa e Stato. Ha espresso il suo pensiero giuridico e morale in diverse centinaia di pubblicazioni.

Giuseppe Dalla Torre ha fatto in tempo a pubblicare, il 4 giugno 2020, e presentare, il 20 giugno 2020, una sua memoria personale e familiare nel volume *Papi di Famiglia*, Marcianum Press, Venezia, 2020. Il prefatore, cardinale Pietro Parolin, Segretario di Stato del Vaticano, ha sottolineato quale fosse la relazione diretta della famiglia Dalla Torre con i papi succedutisi nel corso degli anni. L'autore, dal canto suo, ricordava una profezia mancata di Paolo VI: "Con questo Vaticano, non ci sarà mai un Papa di nome Francesco". Invece "la previsione del Pontefice bresciano non si è verificata, ma al tempo stesso si è verificata. Non si è verificata, nella misura in cui la predizione secondo la quale non ci sarebbe mai stato un Papa di nome Francesco è chiaramente mancata. E però si è verificata appieno perché appena il nuovo Papa si è dato quel nome, in Vaticano nulla è stato più come prima. Sin dal primo momento Papa Bergoglio si è messo con piglio a rimuovere i sedimenti del passato ed ha manifestato una forza rinnovatrice non comune, paragonabile nei tempi moderni solo a quella di Paolo VI, nella stagione immediatamente successiva alla conclusione del Concilio Vaticano II, peraltro condotta in maniera più graduale, morbida e diplomatica".

L'attuale Rettore della LUMSA, professor Francesco Bonini, così ha voluto ricordare il suo predecessore: "sono stato una delle ultime persone a incontrarlo sia per un appuntamento di lavoro, cui si è dedicato fino all'ultimo con

lungimiranza e competenza, sia dopo la notizia della positività al coronavirus... proprio davanti all'ingresso della nostra Università, mi sono specchiato nei suoi occhi chiari cogliendo da un lato della normale preoccupazione, dall'altro un sereno e fiducioso affidarsi alla Provvidenza, tratto che sempre lo ha distinto". Lo stesso Bonini ha reso noto un suo comunicato nella stessa mattina della morte di Dalla Torre, il giovedì 3 dicembre 2020: "Quest'oggi Giuseppe Dalla Torre ci ha lasciato. Ciascuno di noi lo ha conosciuto, ha un vivo ricordo personale: è stato per tutti noi un maestro e per molti un padre. Lo ricordiamo con gratitudine e ci impegniamo a sviluppare la sua testimonianza di vero e di bene, una testimonianza di servizio. Tra le sue numerosissime e importanti opere vorrei ricordare un piccolo libro che ce lo consegna nel suo stile, nel suo orizzonte, nel suo convinto, semplice e schietto essere cattolico, apostolico e romano: *Papi di famiglia: Un secolo di servizio alla Santa Sede*. Leggendolo ce lo troviamo presente e continuiamo con lui il dialogo, la conversazione di una vita. Condividiamo il dolore della signora Nicoletta e di Paola e insieme preghiamo il Signore, all'inizio di questo tempo di Avvento, che ci prepara, nella speranza cristiana, alla certezza della vita che non ha fine, nel Suo amore infinito".

Esemplare è quanto scrive lo stesso Dalla Torre nel narrare la conclusione della sua missione rettorale: "Commiato. 30 settembre 2014, ore 18.13: spengo le luci ed esco dalla stanza del rettorato. Una stanza ormai spoglia, nella quale la voce rimbomba, che sembra quasi altra rispetto a quella in cui sono vissuto quotidianamente per ventitré anni. I libri della biblioteca di mio padre sono stati portati via; le poche carte e pubblicazioni di mia pertinenza sono ormai nel nuovo studio, al terzo piano. Mentre varco la soglia, in un attimo quasi un quarto di secolo sfreccia nella memoria. Tante persone sono passate in quegli ambienti, per le ragioni più varie; di lì ho visto, tra soddisfazioni ed inevitabili momenti di preoccupazione ed ansietà, crescere rigogliosamente una istituzione di ricerca e di formazione, al punto tale da essere irriconoscibile rispetto a quando vi entrai, con titubanza, venendo dalla prestigiosa Facoltà di Giurisprudenza dell'Università di Bologna. Avevo avuto una qualche incertezza ad accettare l'invito, ancorché accompagnato dalle lusinghe di un rettorato promesso e soprattutto della prospettiva di un'opera di trasformazione da portare avanti, nel contesto del piano quadriennale di sviluppo delle Università italiane. In particolare mi si erano affacciati due problemi: è bene che uno dei pochi cattolici presenti nella superlaica Università felsinea, la più antica del mondo, abbandonasse la propria posizione? Non è forse vigliaccheria, o borghese ricerca del quieto vivere, cercare asilo in un ambiente accademico la cui tendenza cattolica coincide con le proprie convinzioni? L'abbandono dell'antico Ateneo non avrebbe segnato, in qualche modo, il disattendere l'insegnamento del Vaticano II circa le responsabilità che gravano sui fedeli laici, in ordine all'animazione cristiana delle realtà temporali in cui si trovano? E poi l'altro assillo,

che sollecitava il recondito orgoglio di un giovane accademico, se il passare dal prestigiosissimo insegnamento bolognese alla più modesta docenza romana, per giunta in un settore disciplinare diverso dal mio, non sarebbe stata una *deminutio*, un'incoscienza rinunciare al meglio accademico per venire incontro a comprensibilissime, ma pur sempre private esigenze personali e familiari. Il primo dubbio mi fu scacciato dagli illuminati e paterni consigli di ecclesiastici illustri: il cardinale Achille Silvestrini e l'allora monsignore Giovanni Lajolo, con cui per molti anni avevo lavorato nella Commissione paritetica per la revisione del Concordato; ma anche lo stesso cardinale arcivescovo di Bologna, Giacomo Biffi. Il secondo dubbio fu fugato da una lapidaria affermazione di mio padre, intelligente ed ancora lucido nonostante fosse quasi alla vigilia della propria dipartita: 'Il bastone di Maresciallo lo hai conquistato – mi disse con decisione, palesando così ancora una volta la propria cultura storica –, e questo ti qualifica ormai per sempre, in qualunque posto ti troverai ad insegnare'. La decisione alla fine fu tranquilla e sicura, confidente in Maria Assunta. Per provvidenziale disegno quella decisione fu felice e vincente, dandomi la possibilità di maturare tante esperienze ad alto livello: quasi un decennio al Consiglio Universitario Nazionale; primo rettore di una Università non statale ad essere eletto come vicepresidente della Conferenza dei rettori delle Università italiane; infine decano dei rettori italiani. Soprattutto quella scelta mi permise di cooperare, con tanti altri – docenti e non docenti, cui va la mia profonda e sincera gratitudine – ad uno sviluppo portentoso della LUMSA: come corsi di laurea, facoltà, sedi disseminate nel territorio nazionale. È stata una navigazione affascinante ed entusiasmante, in mari non sempre tranquilli, ma che ha portato l'Ateneo ad essere conosciuto e stimato. 30 settembre 2014, ore 18.13: mentre esco per l'ultima volta dal mio studio rettorale penso con riconoscenza alle parole che, questa mattina, dopo aver aperto per l'ultima volta una seduta di Senato accademico invocando il *Te Deum laudamus*, i colleghi hanno voluto indirizzarmi con grande benevolenza. Penso all'incontro di ieri col personale non docente: un incontro commovente, da cui si evinceva un ricco tessuto umano e di sentimenti, caldo d'affetto, nel corso del quale ci siamo quasi rincorsi ad esprimere reciprocamente parole di gratitudine sincera. Poi la memoria, fulminea, va indietro; ricorda tante persone care, soprattutto quelle che hanno più da vicino lavorato con me: Loretta, Manuela, Nicolina... Un *requiem* mi viene spontaneo. Entro quindi nella segreteria del rettorato: le cose di Caterina, destinata ad altro ufficio, sono già state traslocate; Cristina è andata via; è arrivato Claudio, che sistema il suo computer per prepararsi alle incombenze nuove che lo attendono. È rimasta Sonia: mi guarda negli occhi e stringe fortemente la mano, senza dire nulla. Ma è più che un discorso. Quindi di fuori, a piedi, in mezzo alla folla anonima: tutti sono animati e chissà quali sentimenti si agitano nell'animo di ciascuno. La vita, come un grande fiume, placidamente mi viene incontro e mi avvolge. Giuseppe Dalla Torre 30 settembre 2014”.

Per la scomparsa di Dalla Torre lo stesso pontefice Francesco ha fatto giungere un telegramma alla famiglia, firmato dal Segretario di Stato, Parolin, con queste parole: “Illustre giurista, stimato uomo di cultura e fedele collaboratore della Santa Sede”, “luminosa testimonianza cristiana”, “solerte dedizione”, “apprezzato docente, presidente del Tribunale dello Stato della Città del Vaticano e infaticabile rettore della Libera Università Santa Maria Assunta (Lumsa)”.

Nell’omelia delle esequie nella Basilica Vaticana, all’altare della Cattedra, sabato 5 dicembre 2020 ([https://www.youtube.com/watch?v=CTYWY\\_kCJjQ](https://www.youtube.com/watch?v=CTYWY_kCJjQ), 20.354 visualizzazioni) lo stesso Parolin ha definito Dalla Torre “uomo buono, umile e saggio”, “amico Giuseppe”, “vero discepolo di Gesù” che, “non diversamente da Giovanni Battista, ha speso l’intera vita sua ‘rendendo testimonianza alla luce’ e facendosi instancabile messaggero dei valori spirituali, morali ed umani del suo Vangelo, dedicandosi a far maturare nel cuore di ognuno, e soprattutto dei giovani, la ricerca del vero, del bello e del buono, cioè l’amore per le cose ‘di lassù’”.

Il Tribunale dello Stato della Città del Vaticano nel necrologio di Dalla Torre ha parlato anche di “momenti dolorosi e difficili nella vicenda umana sua e della sua amata famiglia”, come nel caso della morte tragica, nel 2008, di Giovanna, la figlia ventottenne.

Monsignor Stefano Russo, Segretario Generale della CEI, ha inviato un messaggio alla moglie ed alla figlia del professor Dalla Torre: “Gentilissime Signore Nicoletta e Paola Dalla Torre, appresa la triste notizia della morte del Prof. Giuseppe Dalla Torre, partecipiamo con profondo cordoglio al lutto della vostra famiglia. Marito e padre esemplare, il Professor Dalla Torre si è sempre distinto per la sua grande umiltà, umanità e generosità. Attento ai bisogni di tutti, ha sempre saputo farsi prossimo di chi gli chiedeva consiglio e aiuto. Uomo dalla coscienza retta, ha formato intere generazioni di giovani per i quali aveva sempre parole di fiducia e speranza nel futuro. Ne danno testimonianza i vari incarichi ricoperti in ambito accademico, sociale e civile dove si è distinto come collaboratore fedele, operoso e instancabile al servizio della Santa Sede e della Chiesa che è in Italia. Per tutto questo, gli siamo grati. Nel Professor Dalla Torre abbiamo toccato con mano quella ‘pratica della gentilezza’ di cui parla Papa Francesco nell’Enciclica *Fratelli Tutti*: questa pratica ‘non è un particolare secondario né un atteggiamento superficiale o borghese. Dal momento che presuppone stima e rispetto, quando si fa cultura in una società trasforma profondamente lo stile di vita, i rapporti sociali, il modo di dibattere e di confrontare le idee’. Rendiamo lode al Signore per la testimonianza di questo nostro fratello, mentre preghiamo per la sua anima affidandola alla misericordia del Padre. + Stefano Russo, Segretario Generale. 3 dicembre 2020”.

## **2. Don Carlo Nanni: un sorriso accogliente**



Carlo Nanni era diventato salesiano nel 1962 ed era stato ordinato sacerdote il 18 marzo 1975 a Castelgandolfo (Roma). Licenziatosi in filosofia il 27 giugno 1968 presso il Pontificio Ateneo Salesiano ed in teologia (specializzazione patristica e storia del dogma) presso la Pontificia Università Gregoriana, don Carlo conseguì la laurea in filosofia il 26 marzo 1973 presso l'Università di Roma La Sapienza con una tesi dal titolo "La cultura d'origine nel processo d'inurbazione". Cominciò la sua attività didattica nella Facoltà di Scienze dell'Educazione dall'anno accademico 1976/1977 con lezioni filosofiche del Corso di Teoria generale dell'educazione. Successivamente passò ad insegnare Filosofia dell'Educazione, di cui divenne ordinario l'8 settembre 1989. Dal 1995 al 2001 ebbe il ruolo di Decano della Facoltà di Scienze dell'Educazione. Ha insegnato anche all'Università di Perugia. Dal 1° luglio 2009 fino al 15 luglio 2015 è stato Rettore della sua Università. Poi è diventato docente emerito della sua Facoltà.

Ha tenuto pure l'incarico di Consulente ecclesiastico nazionale centrale dell'UCIIM (Unione Cattolica Italiana Insegnanti Dirigenti Educatori Formatori). Ha curato da presso la riforma curricolare dei Centri di formazione del CNOS/FAP (Centro Nazionale Opere Salesiane / Formazione Aggiornamento Professionale). Ha tenuto corsi per insegnanti di sostegno, di aggiornamento degli insegnanti. Ha contribuito alla riforma curricolare dell'Insegnamento di

Religione Cattolica nelle Scuole Superiori. È stato inoltre membro di comitati scientifici di numerose riviste di pedagogia e di pastorale giovanile. Ha pubblicato molto: libri, articoli, saggi in volumi collettanei, voci di dizionari, testi di divulgazione filosofica e pedagogica, ricerche sulla storia locale, civile ed ecclesiale. Ha dato il suo contributo nell'elaborazione di documenti, quali per esempio gli "Orientamenti pastorali" della Conferenza Episcopale Italiana per il decennio 2010-2020 ("Educare alla vita buona del Vangelo") ed il sussidio della Congregazione per l'Educazione Cattolica nell'anno del Giubileo della Misericordia ("Misericordiosi educando").

Inoltre ha continuato a svolgere un'intensa attività pastorale, attraverso la confessione e la direzione spirituale, l'offerta del ministero presso parrocchie, centri giovanili, istituti religiosi sia maschili che femminili, l'aiuto alla sua parrocchia d'origine, la predicazione e le conferenze formativo-culturali.

Ha diretto l'Archivio storico dell'UPS e ha condiretto la rivista *Orientamenti Pedagogici*

Molti studenti lo ricordano per l'allegria e l'attenzione ai giovani.

"Tutti abbiamo un ricordo particolare di don Carlo per il bene che ha vissuto e testimoniato", queste le parole di Sua Eccellenza Monsignor Angelo Vincenzo Zani, ora Segretario della Congregazione per l'Educazione Cattolica. In precedenza, quando era responsabile dell'Ufficio nazionale per l'educazione, la scuola e l'università della Conferenza Episcopale Italiana, aveva incontrato don Carlo più volte.

Un messaggio di vicinanza è pervenuto dal cardinale Raffaele Farina che ha conosciuto don Carlo Nanni nel 1965, quando era ancora un giovane studente: "il suo sorriso gli è rimasto per tutta la vita: accogliente, generoso, mite ed espressivo allo stesso tempo. Amava Dio e il prossimo; si dedicava ai giovani e trovava il tempo per studiare e pubblicare; devoto di Maria Ausiliatrice e San Giovanni Bosco. Coltivava l'amicizia e aveva l'arte di farsi gli amici".

Suor Yvonne Reungoat, Superiora Generale dell'Istituto Figlie di Maria Ausiliatrice, dice della vita di don Carlo "totalmente dedicata con profonda umanità, professionalità e passione educativa alla docenza, alla ricerca, all'impegno istituzionale da lui sostenuto con intelligenza e instancabile entusiasmo salesiano. Don Carlo resta per tutte noi una grande testimonianza di fedeltà al carisma di fondazione e motivo di lode al Signore per l'intenso e appassionato servizio alla missione che gli era stata affidata". Si è unita al cordoglio anche suor Piera Ruffinatto, Preside della Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione Auxilium: "Don Nanni è stato per noi un carissimo fratello e amico, e con lui abbiamo potuto condividere tanti progetti e sogni per il bene dei giovani e in vista della missione culturale delle nostre due istituzioni universitarie".

Numerosi gli allievi ed ex-allievi che hanno fatto giungere un loro pensiero.

Parole di vicinanza sono arrivate dalle università italiane ed estere, ex allievi, realtà del mondo ecclesiale e laico, a testimonianza della grande eredità lasciata da don Carlo. “Che dici quando dici” è una delle sue più celebri citazioni, tramandata da generazioni di studenti.

Ma ecco una breve antologia di interventi: “mi ha sempre mostrato cosa significa vivere la vita ogni giorno a pieno con Gesù” (Petra); “la ringraziamo per aver sempre messo i giovani al primo posto, e la ringraziamo per aver avuto l’occasione di essere stati noi quei giovani. La ringraziamo per la gioia che ha sempre portato nel cuore e che trasmetteva con gli occhi ogni giorno. La ringraziamo per essere riuscito ad entrare nelle nostre vite senza imporsi. La ricorderemo sempre con la felicità che ci ha donato” (Miriam d. M., Daniela, Miriam G., Michela, Miriam F., Mariapia, Andrea, Michele Gaetano); “mi hai insegnato che educare non solo è cosa di cuore, ma è umanità, immediatezza e semplicità senza schemi” (Federica); “la grande libertà che dimorava nel tuo cuore ha contagiato il mio, hai orientato il mio sguardo verso la leggerezza e la semplicità, di questo ti ringrazio immensamente” (Daniela); “ogni muro che mettevo nei confronti di nuove persone veniva immediatamente abbattuto dal tuo sorriso contagioso e così voglio ricordarti. Grazie per essere stato non solo un grande professore ma anche un padre ed un amico” (Michela); “non era una persona come le altre, aveva la forza rivoluzionaria di cercare e di lottare sempre per la felicità e la serenità. La sua perdita lascia oggi un vuoto incolmabile per me e per tutti, ma rimane anche il ricordo del suo amore gratuito e profondo, che continuerà a scaldare i cuori di ognuno di noi. Ciao prof, ti vorrò sempre bene” (Costanza).

C’è persino un testo poetico dedicato a don Nanni da Michele:

S’è fatta sera e tu te ne sei “ito”  
stamattina quatto quatto  
e, “famose a capì”,  
tutto eri  
tranne na’ persona silenziosa.  
È n’arrivederci?  
È n’addio?  
Questo lo sai solo te e Dio.

Ed ecco altri due interventi: “Caro Prof. ti ho parlato in romano, quel dialetto che ogni tanto per dare enfasi ai tuoi discorsi utilizzavi. Tu mi hai accolto, ascoltato, confortato e anche, bonariamente, sgridato. Hai sempre avuto il sorriso pronto e abbracci da dispensare perché tu eri ministro della Gioia; discepolo di un Dio che quando dice ‘prendete e mangiatene tutti’ è proprio per tutti, nessuno escluso!” “Qualcuno diceva che Cristo ‘ha soltanto le nostre mani per fare il suo lavoro ed ha soltanto i nostri piedi per guidare gli

uomini sui suoi sentieri' e sono certo che Egli ha utilizzato lei, caro professore, che si è saputo fare strumento della volontà divina e mi ha accompagnato affettuosamente per un tempo che non sarà mai abbastanza..."

*Last but not least*, non può mancare quanto ha scritto il fondatore dell'AIDU, Luciano Corradini, il più tenace sostenitore di don Carlo Nanni come Consulente Ecclesiastico Centrale dell'AIDU: "Ricordo di don Carlo Nanni di Luciano Corradini. Don Carlo Nanni ha chiuso a 75 anni la sua giornata terrena, il 19 luglio senza che noi sapessimo, se non negli ultimi giorni dal suo amico e confratello don Guglielmo Malizia, del tumore che l'aveva colpito. Nell'accavallarsi dei ricordi, mi è venuto il desiderio di rileggere il sereno e impegnativo messaggio di saluto programmatico da lui rivolto all'UCIIM, dopo la sua nomina a Consulente centrale. Lo propongo a tutti, come se fosse stato scritto ieri mattina. 'Cari soci, come già sapete, dal 22 gennaio 1998 la Commissione Permanente della CEI e il presidente di essa, il card. Ruini, mi hanno nominato Consulente centrale. Io ho ringraziato della fiducia e ho assicurato impegno e fedeltà (...) Mi auguro di poter essere vicino e di collaborare con voi nella realizzazione di quel 'bene che ci accomuna', di quel 'fine supremo' che dice la ragione profonda del nostro essere UCIIM: aiutare i ragazzi e le ragazze, i giovani e le giovani a trovare in quel 'grembo vitale' che è la scuola media, inferiore e superiore – per quanto disastrosa essa possa essere – gli stimoli e gli strumenti adeguati per la loro crescita personale e la formazione umana, civile, culturale e religiosa dell'esistenza individuale e comunitaria. Sono salesiano, e quindi comprenderete che ho visto in questo incarico un modo concreto di realizzare la mia vocazione cristiana, religiosa, presbiterale. Ma, come tutti voi, sento che in esso potrò, con voi, dare il mio apporto alla vita del Paese, collaborare allo sviluppo culturale di esso, partecipare a realizzare una società democratica, aprirmi all'Europa, essere solidale con tutti i popoli che ricercano la prosperità e la pace. Potremo riferirci alla 'radicale vocazione' con la quale Dio ci ha chiamati ad essere uomini e donne fatti a Sua immagine e somiglianza e invitati a dare senso a 'quanto ci fa passare innanzi'. (...) In secondo luogo potremo chiedere allo Spirito Santo di sentire più vivo e più forte il nostro essere membri del Popolo di Dio, che ha in Gesù il Capo e che permette ad ogni membro di avere un 'dono carismatico specifico', dato 'a ciascuno in modo diverso, ma sempre per il bene comune' (I Cor: 12,7) (...) Noi tutti, in quanto comunità civile, dovremo impegnarci per offrire le condizioni di possibilità per una vita relazionale buona, capace di infondere fiducia e sicurezza in chi intraprende i primi passi nella vita adulta 'a tutto campo' (oltre lo spazio – oggi purtroppo non protetto – della famiglia). (...) Nel prossimo futuro mi sentirò con i Consulenti regionali e locali, per vedere insieme come esservi compagni di viaggio, in questa bella avventura di essere persone, cittadini, professionisti e credenti, che 'aprono le porte alla speranza' (Giovanni Paolo II), nel

sopravvenire del terzo millennio dell'era cristiana. (...) Spero di incontrarvi uno per uno, sezione per sezione, in occasione di convegni e di iniziative di aggiornamento o in altro modo, come Dio vorrà: e così imparare a volervi bene concretamente, 'faccia a faccia'. Lo desidero tanto! Con affetto e stima. Don Carlo (*La Scuola e l'Uomo*, 3, 1998, pp. 51-52).

Il comune accorato rimpianto manifestato per via telefonica e telematica, alla notizia che di colpo erano venute meno tutte le occasioni di incontrarlo e di vederlo faccia a faccia su questa terra, ci consente da un lato di esprimere a lui e al Padre la gratitudine per il dono che abbiamo ricevuto, nell'ultimo ventennio della sua attiva e animatrice presenza fra noi, UCIIM e poi AIDU; dall'altro di aspettare, con fede e con speranza, quell'altro modo d'incontro, 'come Dio vorrà'. L'ho conosciuto in occasione di un convegno nazionale promosso dall'AIMC, a Fano, su invito di Carlo Buzzi, ai primi di aprile del 1990. Ne conservo gli Atti, sul tema 'La convivenza democratica come proposta educativa'. In una passeggiata serale lungo il mare, abbiamo fraternizzato, scavando nelle nostre vite e trovando consonanze che hanno posto le basi della nostra amicizia e della nostra collaborazione associativa. Poi ci siamo incontrati nei convegni settembrini di Scholè, a Brescia, promossi dall'editrice La Scuola per affrontare fra docenti cattolici i problemi pedagogici e scolastici più attuali. E ricordo i suoi contributi ai convegni estivi del SIESC-FEEC, in cui ha svolto anche, in sede europea, il ruolo di animatore religioso e celebrante. Ricordo i suoi interventi brillanti, talora appassionati e accolti da tutti con attenzione e simpatia. La stessa cosa avveniva negli incontri istituzionali e nei gruppi di lavoro delle università pubbliche. Non era un uomo in carriera, ma un educatore culturalmente e scientificamente attrezzato, che si sentiva a disposizione di chi potesse ricevere un contributo utile, studente o docente, credente o non credente che fosse. Quando toccò a me, all'inizio della mia presidenza, nel 1997, presentare alla CEI la rituale terna di nomi per la nomina del Consulente nazionale dell'UCIIM, fu Bona a farmi pensare a don Carlo, per il quale ebbe sempre una garbata simpatia. Nelle pochissime mail a suo nome, presenti nella memoria del mio computer, ho trovato questa nota del 4 sett. 2019: 'Proverò a recensirlo al più presto. Un saluto dolcissimo alla 'sacrestana' che anche io desidererei! d. Carlo'. Pur essendo incline al sorriso e all'informalità, non utilizzava il suo prestigio intellettuale e il suo carisma per condizionare le scelte degli organi democratici dell'UCIIM. Non negava qualche contributo volto a chiarificare o a risolvere qualche problema, ma voleva sentirsi 'un socio', che non si schierava con gli uni o con gli altri. Le radici di questo atteggiamento traspaiano dal saggio intitolato 'La spiritualità nella vita e nel pensiero di Gesualdo Nosengo', che si trova nelle pp. 147-159 degli atti del convegno a lui dedicato ad Asti nel 2006 (*Laicato cattolico educazione e scuola in Gesualdo Nosengo. La formazione, l'opera e il messaggio del fondatore dell'UCIIM*, Elledici, Torino 2008). 'Non è difficile

per chi è salesiano, come lo scrivente, nota don Carlo, ricordare il *'laetare, bene facere e lasciar cantare le passere'* di don Bosco'. Alcune altre citazioni tratte dal *Diario* di Nosengo lasciano intendere la profonda consonanza che don Carlo ha trovato nella spiritualità del Grande Capo, come lo chiamavano i suoi scolari. 'Talvolta mi domando se non dovrei dare il mio aiuto alle cose così come sono, senza proporre novità. Ma poi non ci ripenso e mi pare di tradire i fatti, la coscienza, la storia. Andiamo verso la morte o verso la liberazione, che permetterà la rinascita?' (1959). Continua don Carlo, citando il diario del 22.2.67, un anno prima della morte di Gesualdo: 'Mio Dio, perché per fare qualcosa che crediamo del Tuo Regno si deve tanto straziarci tra noi? Perché il lavorare per te non ci fa tutti migliori? Forse è un errore affannarsi e impegnarsi tanto? Lotto fra il resistere sul posto, anche con sofferenza, e lasciare tutto, perché tanto non faccio nulla'. Conclude su questo punto don Carlo: 'La *'via crucis'*interiore sembra essere per Nosengo il passaggio obbligato a quella sapienzialità che nonostante tutto riuscì a manifestare nelle sue relazioni e ad attuare nella sua azione degli ultimi anni della sua vita, pur sempre ardimentosa e attivissima'. La spiritualità di Nosengo pare a don Carlo necessaria per l'essere stesso dell'UCIIM. 'Senza di essa l'Unione non sarebbe che un'associazione tra le tante, più o meno apprezzabile, più o meno viva, più o meno degna di essere continuata. È la spiritualità che fa la differenza (...). È certo infatti che senza questo robusto fortino interiore non si andrà molto più in là dei luoghi comuni sulla formazione docente o sulla qualità della scuola: riforma o no. In tal senso una profonda spiritualità cattolica resta il *'testimone'* che Nosengo insegna a tutti coloro che intendono operare, - nella scuola e nella formazione professionale - quella rigenerazione civile attraverso l'educazione, iniziata agli albori di una Repubblica che oggi si vuole da più parti profondamente rinnovare nell'orizzonte ispirativo di una democrazia all'altezza del XXI secolo, cui faticosamente ormai apparteniamo'. Ricordando infine che don Carlo, morto il 19 luglio, ha potuto festeggiare in Cielo il compleanno di Nosengo che era nato il 20 luglio 1906, mi permetto di rivolgere anche a lui la riflessione che ho inviato alla presidente Rosalba perché la leggesse in occasione della messa da lui celebrata in suffragio di Cesarina. *Heri dicebimus*, cari Gesualdo e Cesarina e ora caro don Carlo. Non avete perduto tempo, avete tracciato a fondo il solco dell'UCIIM e di tante altre istituzioni e associazioni, avete saputo dare e chiedere, nel tempo che vi è stato concesso. Grandi pensieri, iniziative coraggiose, fedeltà ai segni dei tempi e dialoghi personali anche sulle minute cose, perché queste possono contribuire alla composizione dell'enorme mosaico della creazione, di cui voi ora vedete, nella sua pienezza, quello che noi vediamo solo *'come un riflesso e come un enigma'*.

Voi, che vedete *'il Signore faccia a faccia'*, aiutateci a capire il nostro tempo, e a utilizzarlo per preparare *'cieli nuovi e terre nuove'*, dove voi siete già

arrivati come Chiesa trionfante, e dove regnate come cittadini sovrani della Città eterna, ‘nelle forme e nei limiti di quella Costituzione’ che è il Vangelo. Don Carlo, che per noi hai studiato, che per noi hai lavorato, che per noi hai vissuto: GRAZIE”.

A questo punto si può lasciare la parola, ancora una volta, allo stesso don Carlo, che terminava una sua conferenza con le parole che seguono: “Un vecchio salesiano, don Pietro Gianola, diceva che occorre ‘voler bene, volere il bene, volerlo bene, facendolo bene!’ Ma anche questo è perché l’obiettivo ultimo e il fine proprio è: ‘Volete fare una cosa buona? Educate la gioventù. Volete fare una cosa santa? Educate la gioventù. Volete fare cosa santissima? Educate la gioventù. Volete fare cosa divina? Educate la gioventù. Anzi questa tra le cose divine è divinissima!’ (Don Bosco, MB, XIII, 629). E il fine ultimo è: ‘perché abbiano la vita e l’abbiano in abbondanza’ (Gv 10, 10)”.

Don Ángel Fernández Artime, Rettor Maggiore dei Salesiani e Gran Cancelliere dell’UPS ha detto nell’omelia esequiale: “credo che non tutto finisca qui, credo che è vero che oggi Carlo si trovi già in Dio, e lo ringraziamo per la vita che ci ha donato, gioiosa e appassionata come salesiano di Don Bosco. È un giorno di dolore ma anche di speranza: in questo presente, che non è nostro, la morte non ha l’ultima parola, già Dio l’ha vinta con la Resurrezione e in un certo senso Carlo l’ha guadagnata. Ringraziamo Dio per averci donato la vita del nostro caro confratello”.

Ulteriori interventi sono stati quelli del professor don Mauro Mantovani, Rettore dell’UPS, del prof. don Mario Oscar Llanos, Decano della Facoltà di Scienze dell’Educazione e don Stefano Aspettati, Ispettore della Circonscrizione salesiana Italia Centrale, di cui don Carlo Nanni è stato docente. Un saluto a don Carlo è stato rivolto inoltre dagli ex allievi salesiani che lo hanno ricordato come “battagliero, concreto e pieno di slancio fattivo”.

Tra i tanti messaggi di cordoglio, anche quello del cardinale Tarcisio Bertone che ha evidenziato di don Carlo “la sua schietta amicizia, la sua capacità relazionale, la sua competenza e dedizione di studioso dell’educazione al servizio della missione salesiana, della Chiesa italiana e della Santa Sede”.

Anche monsignor Adriaan van Luyn, vescovo emerito di Rotterdam, e monsignor Luc Van Looy, vescovo emerito di Gand, hanno sottolineato la gioia e il carisma pienamente salesiano di don Nanni.

Su Youtube la messa esequiale di don Carlo ha avuto 2544 visualizzazioni:

<https://www.youtube.com/watch?v=gvuOQG7daIk>

la messa di trigesimo 294 visualizzazioni:

<https://www.youtube.com/watch?v=QzuWN4wyEes>

### 3. Stefano Martelli: un impegno costante



Stefano Martelli (Piove di Sacco, in provincia di Padova, 21 agosto 1952 - Bologna, 23 ottobre 2020), laureato in Filosofia nel 1975 nell'Università di Bologna e diplomato nel 1980 in Scienze religiose nella Pontificia Università Lateranense e nell'Università di Urbino, professore ordinario in Sociologia dei Processi culturali e comunicativi presso la Facoltà di Scienze Motorie dell'Università di Bologna, dopo essere stato ricercatore universitario nell'Università di Napoli "Federico II", professore associato e professore straordinario nell'Università di Palermo, è stato Direttore dello SportComLab-Laboratorio di Comunicazione sportiva dell'Università di Bologna. Ha tenuto corsi anche presso l'Istituto Universitario "Suor Orsola Benincasa" di Napoli e nell'Università di Verona. Ha insegnato pure Sociologia generale, Sociologia della religione, Metodologia e tecnica della ricerca sociale, Sociologia della comunicazione sportiva e Teoria e tecniche della comunicazione di massa. Ha diretto numerose ricerche fra cui "Lo sport 'mediato'. Le *audiences* dei grandi eventi sportivi (Olimpiadi, Paralimpiadi, e Campionati europei di calcio: 2000-2008)". Le sue indagini hanno fatto riferimento a quattro aree principali, tra loro strettamente intrecciate in relazione sia ai contenuti, sia al nesso tra teoria e ricerca empirica: "Teoria della cultura nella società 'post'-moderna, comunicazione e sport/terzo settore/religione"; "Teoria del mutamento socio-culturale, definizione

concettuale della 'logica socio-culturale della 'post'-modernità'"; "Ricerche sui grandi eventi sportivi in tv e in internet"; "Ricerche sulla comunicazione del volontariato in Emilia-Romagna e del terzo settore nel Mezzogiorno" (con ideazione e direzione del Portale del terzo settore a Palermo). A ciò si aggiungano le ricerche sulla comunicazione della Chiesa cattolica e di altri gruppi e movimenti religiosi, sulla pratica religiosa in Italia, sull'associazionismo religioso, sui valori in una società de-secolarizzata. Martelli ha organizzato numerosi convegni scientifici, tra i quali: a Rimini, la Sezione "Comunicazione" dell'International Workshop su "Health in Sport and Sport for Health"; a Bologna, il Convegno internazionale su "La religione come fattore di dis/integrazione sociale". Ha tenuto relazioni in varie sedi: a Bergamo per l'ottavo seminario nazionale "Advances nella Teoria e nella Ricerca sulla Comunicazione"; a Roma, nella 6th International Conference dell'Eass-European Association for the Sociology of Sport, su "Sports, Bodies and Identities. TV Audiences and Great Sporting Events: Three sides of a sociological study"; a Barcellona per i 20 anni di fondazione del Centre des Estudis Olímpics dell'Universitat Autònoma di Barcellona; nella 2nd European Communication Conference dell'ECREA-European Communication and Researches on Education Association, su "Communication Policies and Culture in Europe Communication and Sport: Some Remarks about the TV Audience of the 2008 Olympic Games, and the Politics of Sport Communication in Italy"; nel seminario internazionale con Grace Davie su "Methodologies in Sociology of Religion 'Something profound is taking place...'. How can I measure the Religious Experiences?". È stato anche tra i fondatori dell'ECREA - European Communication Researches and Education, nonché Segretario della Sezione "Sociologia della Religione" dell'Associazione Italiana di Sociologia. Ha fatto parte della SISR/ISSR - Société Internationale de Sociologie des Religions.

Tra le sue numerose pubblicazioni si segnalano: *Marcel Mauss*, Armando, Roma, 1987, pp. 222; in collaborazione con Achille Ardigò e Costantino Cipolla, *Scouts oggi. Diecimila Rovers/Scolte dell'Agesci rispondono*, Borla, Roma, 1989, pp. 323; in collaborazione con Ivo Colozzi, *L'arcipelago cattolico. Analisi sociologica dell'associazionismo ecclesiale a Bologna*, CIC (Centro di Iniziativa Culturale)-IPSSER (Istituto Petroniano di Studi Sociali), Bologna, 1989, pp. 335; (a cura di, con Pierpaolo Donati e Guido Gili), "Nuove tecnologie, comunicazione e mondi vitali", *La Ricerca Sociale*, 39, 1989, pp. 214; *La religione nella società "post"-moderna: tra secolarizzazione e de-secolarizzazione*, Dehoniane, Bologna, 1990, pp. 494 (traduzione portoghese: *A religião na sociedade pós-moderna*, Paulinas, São Paulo, 1995, pp. 493); (a cura di, con Massimo Ampola), *Questioni e metodi in sociologia della religione*, Tacchi Editore, Pisa, 1991, pp. 236; *Lontano dall'Europa, verso l'Europa. Giovani al Sud e al Nord tra localismo e integrazione europea*, Franco-Angeli, Milano, 1993, pp. 317; (a cura di, con Paolo Ammassari), *Talcott Parsons e la tradizione sociologica in Europa occidentale e nel Nord-America (Atti del convegno*

*internazionale organizzato dall'Istituto Universitario di Magistero 'Suor Orsola Benincasa', Napoli: 9-10 novembre 1989*), Guida, Napoli, 1993, pp. 201; in collaborazione con Claudia Romano, *Violenze all'infanzia e comportamenti devianti. La famiglia violenta come terreno di cultura della camorra*, Rocco Curto Editore, Napoli, 1993, pp. 109; (a cura di, con Silvano Burgalassi e Carlo Prandi), *Immagini della religiosità in Italia*, FrancoAngeli, Milano, 1993, pp. 358; con la collaborazione di Carlo Prandi, Paolo Polettini, Roberto Rezzaghi, *L'arcobaleno e i suoi colori. Dimensione della religiosità, modelli di chiesa in una diocesi a benessere diffuso*, FrancoAngeli, Milano, 1994, pp. 413; (a cura di, con Ermanno Ripamonti), *Scout: per sempre? Indagine nazionale sul turn-over nell'Agesci*, FrancoAngeli, Milano, 1996, pp. 267; in collaborazione con M. Clelia Romano, *La famiglia in Calabria. Indagine di sfondo sulle strutture familiari, i cambiamenti socio-demografici e le dinamiche territoriali in una regione a modernizzazione distorta*, S&F Edizioni, Cosenza, 1996, pp. 128; (a cura di), *Videosocializzazione: Processi educativi e nuovi media*, FrancoAngeli, Milano, 1996, pp. 217; in collaborazione con Domenico Pizzuti, Ciro Sarnataro, Giacomo di Gennaro, *La religiosità nel Mezzogiorno. Persistenza e differenziazione della religione in un'area in trasformazione*, FrancoAngeli, Milano, 1998, pp. 560; *Sociologia dei processi culturali. Lineamenti e tendenze*, La Scuola, Brescia, 1998, pp. 302; (a cura di, con la collaborazione di Gianna Cappello, Lorella Molteni), *Il Giubileo "mediato". Audience dei programmi televisivi e religiosità in Italia*, FrancoAngeli, Milano, 2003, pp. 208; (a cura di), *Comunicazione multidimensionale. I siti internet di istituzioni pubbliche e imprese*, FrancoAngeli, Milano, 2003, pp. 201; (a cura di), *Videosocializzazione. Processi educativi e nuovi media*, FrancoAngeli, Milano, 2003, pp. 217; (a cura di, con Salvatore Gaglio), *Immagini della emergente società in rete*, FrancoAngeli, Milano, 2004, pp. 185; (a cura di), *La comunic@zione per il Terzo Settore a Palermo*, cd-rom, Dipartimento di Scienze sociali dell'Università degli Studi, Palermo, 2005; (a cura di), *Nei luoghi dell'aldilà. Comportamenti socio-religiosi verso i defunti in un contesto di Terza Italia*, FrancoAngeli, Milano, 2005, pp. 230; (a cura di), *La comunicazione del terzo settore nel Mezzogiorno*, FrancoAngeli, Milano, 2006, pp. 303; *La comunicazione al servizio del volontariato. Le prestazioni comunicative dei nove Centri di servizio al volontariato dell'Emilia-Romagna nel triennio 2004-06*, FrancoAngeli, Milano, 2009, pp. 196; *Lo sport "mediato". Le audience televisive di Olimpiadi, Paralimpiadi e Campionati europei di calcio*, FrancoAngeli, Milano, 2010, pp. 208; *Sport, media e intrattenimento. Emozioni in/controllate e struttura sociale emergente*, Milano, FrancoAngeli, 2011, pp. 183; con la collaborazione di Paolo Dell'Aquila, Ivo S. Germano, Francesco Pagnini, Giovanna Russo, *Lo sport globale. Le audience televisive di Olimpiadi e Paralimpiadi invernali, e dei Mondiali di calcio (2002-2010)*, Milano, FrancoAngeli, 2012, pp. 198; con Nicola Porro, Giovanna Russo, *Il mondiale delle meraviglie. Calcio, media e società da "Italia '90" a oggi*, FrancoAngeli, 2016, pp. 160; con Nicola Porro, *Nuovo manuale di Sociologia dello sport e dell'attività fisica*, Milano, FrancoAngeli, 2018, pp. 288; *Mega eventi sportivi, pubblicità in tv e "junk*

*food*". *Quattro indagini su bambini e stili di vita sani e attivi*, FrancoAngeli, Milano, 2018, pp. 176; con Ivana Matteucci, Giovanna Russo, *Keep fit! Ben-essere attivo e nuove tecnologie*, FrancoAngeli, Milano, 2019. Vari altri saggi di Martelli sono pubblicati in volumi ed in riviste anche in lingua straniera.

Nel 2001 Stefano Martelli aveva fondato e diretto il Co.Med., Centro Interdipartimentale dell'Università degli Studi di Palermo per la sperimentazione di comunicazioni mediate dalle nuove tecnologie info-telematiche e per la promozione dell'immagine di Università e territori nel bacino del Mediterraneo.

Appresa la notizia della morte del professor Stefano Martelli, l'AIDU ha pubblicato il seguente messaggio: "L'Associazione Italiana Docenti Universitari annuncia con profonda commozione e cordiale partecipazione la scomparsa del prof. Stefano Martelli, Presidente della Sezione AIDU di Bologna. Con Lui viene meno una figura eccezionale ed esemplare per lo spirito e l'impegno con cui si era dedicato alla causa della nostra Associazione. Dovunque abbia insegnato (Palermo, Napoli, Verona e Bologna) ha lasciato traccia encomiabile di sé negli Studenti e nei Colleghi, che in queste ore stanno esprimendo in vari modi il loro cordoglio. L'AIDU è particolarmente vicina alla Famiglia di Stefano, alla moglie Chiara ed ai Figli Michele e Maria".

La Società Scientifica Italiana di Sociologia, Cultura, Comunicazione, a sua volta, ha manifestato la sua partecipazione con queste parole, a firma di Giovanni Boccia Artieri: "Comunichiamo la scomparsa del nostro caro amico e collega Stefano Martelli, professore presso l'Università di Bologna. Martelli è stato uno dei fondatori della Società Scientifica Italiana Sociologia, Cultura, Comunicazione e uno dei soci più appassionati e attivi. Si potrebbero ricordare i suoi molti interessi e i meriti scientifici (come si può rilevare dalla sua biografia), ma poiché ognuno di noi aveva un rapporto personale con Stefano, spesso iniziato tanti anni fa, preferiamo affidarne il ricordo alla memoria di ciascuno. Grazie Stefano!".

Il Comitato di Bologna del Centro Sportivo Italiano si è espresso così: "In queste ore di apprensione per il mondo intero e per quello dello sport in particolare, giunge la notizia della scomparsa, prematura e inaspettata, del Prof. Stefano Martelli. Ci lascia a soli 68 anni il massimo esperto, a Bologna e non solo, delle dinamiche sociali e culturali legate allo sport. Professore di Sociologia dei processi culturali e comunicativi dell'Università di Bologna Alma Mater Studiorum - Università di Bologna, da sempre legato al mondo cattolico, ha approfondito questi temi in convegni, corsi di formazione, dibattiti e assemblee pubbliche. Sterminata la sua produzione saggistica e pubblicistica. 'Mega eventi sportivi, pubblicità e junk food', 'Lo sport globale, audience televisiva di Mondiali di Calcio, Olimpiadi e Paralimpiadi', 'La comunicazione al servizio del volontariato', 'Manuale di sociologia dello sport e dell'attività fisica', questi alcuni dei suoi ultimi lavori. Con il CSI Bologna e con il CSI Emilia Romagna aveva sempre collaborato, sin dagli anni '80, ra-

gionando insieme in diversi eventi e manifestazioni sul ruolo promozionale ed educativo dello sport”.

Attestazioni di affetto e di stima sono state manifestate anche da associazioni non necessariamente legate al mondo cattolico, come nel caso dell’Unione Italiana Sportpertutti (UISP): “L’ordinario di Sociologia dei processi culturali dell’Unibo, uomo con la passione per lo sport, cui ha dedicato studi e uno specifico centro di ricerca, è mancato a Bologna all’età di 68 anni. La Uisp Emilia-Romagna tutta si unisce al cordoglio della famiglia del prof. Stefano Martelli, spentosi nella giornata di ieri, 23 ottobre, a Bologna. Professore ordinario dal 2001 in Sociologia dei processi culturali e comunicativi, dopo aver insegnato in altre quattro Università italiane, dal 2005 si era stabilito presso l’Alma Mater Studiorum di Bologna, presso il cui Dipartimento di Scienze dell’Educazione svolgeva ricerche in sociologia dello sport e dell’attività fisica, occupandosi in particolare del pubblico dei grandi eventi sportivi, con particolare attenzione agli aspetti comunicativi ed educativi dello sport. Su queste basi è stato naturale l’instaurarsi di un principio di collaborazione tra il professore e l’Unione Italiana Sportpertutti, collaborazione che in Emilia-Romagna si è concretizzata ulteriormente nelle attività congiunte legate allo SportComLab dell’AlmaMater (fondato da Martelli nel 2008), un centro studi e ricerche sulla comunicazione sportiva. Stupiti e tristi nell’apprendere la notizia e vicini nel dolore alla moglie Chiara, ai figli Michele e Maria e ai suoi cari tutti, salutiamo il prof. Martelli in attesa delle esequie, che avranno luogo lunedì 26 ottobre a Bologna. La camera ardente sarà aperta presso la camera mortuaria del Maggiore, lunedì dalle 14 alle 14,45. I funerali si terranno alle 15,30 alla parrocchia San Francesco in via Venezia a San Lazzaro, vicino Bologna” (questo testo è stato visualizzato 593 volte).

“In Stefano Martelli la sociologia italiana ha avuto uno studioso attivamente e incisivamente impegnato su vari fronti di ricerca – processi socio-culturali e comunicativi, religione e pluralismo religioso, sport –, in una prospettiva che metteva capo alla teoria relazionale della società. Lo documenta la sua fitta produzione scientifica, fin dal lavoro introduttivo a Marcel Mauss (1987).

Grazie al modello “SMS, sport, media, sponsor”, elaborato a partire dagli studi e dalle ricerche della sociologia relazionale di Pierpaolo Donati, Martelli ha indirizzato il proprio interesse scientifico, con studi e ricerche empiriche, all’analisi dei cambiamenti sociali e culturali dello sport nell’epoca della tarda modernità. Rivelandosi, nel campo della relazione fra sport, cultura, comunicazione, un vero e proprio pioniere della ricerca sociologica, spinta da un’autentica e profonda curiosità scientifica e analitica che, tuttora, offre più di uno spunto di riflessione e applicazione.

Rendere omaggio alla sua memoria significa tentare di dare un seguito a un impegno di studio intensamente orientato per la sociologia: in chiave espressamente sociologica come pure, nello spirito interdisciplinare che ani-

ma la Rivista, in tutte le chiavi – antropologica, filosofica, storica, politologica – nelle quali può essere elaborato un progetto culturale che metta a tema il sociale nelle diverse dimensioni in cui esso si articola” (*Politica.eu - Rivista telematica interdisciplinare*).

I funerali si sono svolti il 26-10-2020 alle ore 15:30 con rito cattolico presso la Chiesa di S. Francesco di San Lazzaro di Savena, in provincia di Bologna. La salma è stata cremata e le ceneri sono state tumulate presso il cimitero di San Lazzaro di Savena, comune di residenza della famiglia (la moglie Chiara e i figli Michele e Maria). Molti i Colleghi che hanno partecipato al lutto esprimendo il loro profondo cordoglio: Nicola Porro, Riccardo Prandini, Giovanni Boccia Artieri, Michele Sorice, Emanuela Mora, Alberto Marinelli, Andrea Maccarini, Salvatore Abbruzzese, Mario Giacomarra, Anna Lisa Tota, Renato Grimaldi, Alessandra Sannella, Isabella Crespi, Roberto Cipriani, Mara Tognetti, Ignazia Bartholini, Mauro Palumbo, Enzo Morgagni, Fabio Massimo Lo Verde, Antonio Cocozza, Leopoldina Fortunati, Alberto Gasparini, Gustavo Guizzardi.

## **Conclusioni**

Come si può facilmente evincere dalla ricchezza di riferimenti e dettagli, ognuno dei tre protagonisti della breve vicenda storica dell’AIDU ha offerto un apporto più o meno rilevante e più o meno manifesto per lo sviluppo dell’Associazione e la diffusione dei suoi valori ideali. Si va dalla presenza pubblica più riconosciuta alla dedizione costante sul terreno della comunità universitaria ed alla cura pastorale dei professionisti del settore. Ma soprattutto c’è da dire che la vita intera dei tre soggetti qui ricordati sia la testimonianza maggiore da prendere in considerazione, pur aggiungendo il carico di qualche carenza, di qualche imperfezione, di alcune occasioni che possono essere andate perdute. Che sia il dato biografico a prevalere appare anche dal riscontro che l’evento letale dei tre uomini ha fatto registrare, come documentano le stesse visualizzazioni *post factum* delle cerimonie esequiali: sono particolarmente numerose, inattese, imprevedibili. Questo dimostra, una volta di più, che le immagini diffuse e le apparenze superficiali non costituiscono la variabile indipendente da cui far discendere tutta una serie di valutazioni e conclusioni.

Detto altrimenti, il percorso biografico, le frequentazioni, le relazioni, le reti amicali, gli interventi formativi e gli eventi straordinari (inclusi quelli funebri, giova ribadirlo) evidenziano la necessità di riandare alla dimensione personale effettiva ed effettuale. In tal modo si riesce ad avere un approfondimento conoscitivo che solitamente manca nell’approccio abituale, quotidiano, routinario. Ecco perché i tre profili qui proposti, che possono sembrare pletorici e ridondanti, in realtà intendono servire a fornire strumenti cognitivi più adeguati di un rapido, sintetico e fugace necrologio, sovente dettato, anche per il numero di parole, quasi solo dai costi previsti dalle tariffe per gli annunci funebri.



# ***Il potenziale educativo degli esemplari morali al tempo della pandemia***

Viviana De Angelis\*<sup>1</sup>, Michele Lucivero\*\*, Raffaele Gramegna\*\*\*

\*Assegnista di Ricerca in Pedagogia, Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”

\*\*Ph.D. in “Etica e Antropologia. Storia e Fondazione”, Università del Salento, Lecce

\*\*\*Teologo, Diocesi di Molfetta-Ruvo-Giovinazzo-Terlizzi, Bari

## **1. Il potenziale educativo esemplare da Aristotele a Linda T. Zagzebski**

La radicale statuizione della perfettibilità umana, sia dal punto di vista etico sia dal punto di vista intellettuale e cognitivo, ha in Aristotele il primo grande sostenitore, all’interno di un’argomentazione sistematica e puntuale tesa a mettere in chiaro la connessione tra *potenzialità* della disposizione alla virtù (*hèxis*) e la sua *attualità* mediante esercizio e apprendimento.

Una volta chiarito il significato di *virtù* all’interno del suo sistema lessicale e concettuale, Aristotele individua due diverse tipologie, le *virtù etiche* e le *virtù dianoetiche*, la cui differenza sostanziale sta in prima battuta nel contenuto del materiale oggetto della dinamica di perfettibilità, la quale dona felicità, pienezza e benessere, ma in seconda battuta anche nella modalità di acquisizione e di assimilazione delle stesse.

Se, infatti, l’insorgenza negli individui delle *virtù dianoetiche* dipende dall’insegnamento e richiede costanza di esperienza e di studio, ma anche di esercizio per il loro potenziamento, l’insorgenza delle *virtù etiche*, invece, dipende dall’abitudine, da una sorta di costanza nella pratica, al punto che la stessa parola “etica” ha la sua radice in “abitudine” (*éthos*).

Il risultato più immediato di questa concezione dell’*etica*, che si distingue nettamente tanto dalla morale aristocratica, la quale riteneva innate le virtù etiche, quanto dalla morale platonica, che subordinava la pratica virtuosa alle conoscenze teoriche, è che essa apre uno spazio educativo per l’acquisizione delle virtù che si discosta notevolmente dalla mera modalità trasmissiva e

---

1. *Corresponding Author*: De Angelis Viviana, Dipartimento di Formazione, Psicologia, Comunicazione (ForPsiCom) Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”, Palazzo Chiaia-Napolitano, via Crisanzio 42, 70121, Bari, Italy.

mette in circolo alternative pedagogiche che avranno notevole successo in diversi sistemi etici successivi.

Se c'è qualcosa di innato a livello antropologico nel sistema aristotelico è, da un lato, la disposizione a ricevere insegnamenti, ad apprendere mediante acquisizione di teorie e studio, dall'altro, la possibilità di acquisire pratiche concrete mediante l'osservazione e la reiterata abitudine a metterle in atto: in sostanza, potremmo dire che ciò che è innato per Aristotele è l'*educabilità*, la perfezzibilità umana. E nello spazio libero e sempre inedito che si determina tra questa proprietà innata e strutturale, che abbiamo definito "*educabilità*", e la determinazione di una specifica virtù si colloca la proposta pedagogica, architettata in maniera efficace e tendente alla felicità, ma nel pieno rispetto della libera volontà del soggetto, che rimane autonoma nella scelta di tendere verso la virtù o verso il vizio.

È chiaro che una sovrapposizione completa tra proposta pedagogica e acquisizione della virtù da parte del soggetto può apparire, in prima battuta un *progetto utopico* e tale di fatto resta per la gran parte degli educandi; tuttavia, qui si ritiene che tale approssimazione possa essere considerata non solo l'orizzonte di significazione indispensabile per l'edificazione di tutti i sistemi etici, sociali e politici (che hanno bisogno del sostegno e del consenso collettivo per essere legittimati, circostanza che si ottiene solo nel successo pedagogico di progetti orientati al bene e alla felicità collettiva), bensì qualcosa di più: ossia un *progetto eutopico* e, in concreto la meta reale, anche se ardua, verso cui può tendere tanto la riflessione pedagogica, quanto la progettualità didattica.

Cercheremo di spiegare tale assunto sia da un punto di vista linguistico ed ermeneutico, che da un punto di vista empirico ed esistenziale. Pochi abbiamo affermato che una sovrapposizione completa tra proposta pedagogica e acquisizione della virtù da parte del soggetto, più che essere un progetto utopico, può essere considerato un *progetto eutopico*.

L'apparente gioco linguistico tra *utopia/eutopia* rinvia al differente significato dei termini *utopia* (luogo bello ed irraggiungibile) ed *eutopia* (buon luogo). La parola *utopia* deriva dal greco οὐ ("non") e τόπος ("luogo") e significa "non-luogo". Nella parola, coniata da Tommaso Moro, è presente in origine un gioco di parole con l'omofono inglese *eutopia*, derivato dal greco εὖ ("buono" o "bene") e τόπος ("luogo"), che significa quindi "buon luogo". Questo è dovuto all'identica pronuncia, in inglese, di «utopia» e «eutopia» e dà quindi origine ad un doppio significato.

Nel testo il termine *eutopia* viene usato nel suo specifico significato di "luogo buono e reale" ed è *figura della meta* verso cui può tendere la pedagogia. Del resto è l'evidenza empirica di alcuni fatti concreti a confermare l'esattezza interpretativa del nostro precedente assunto. Se infatti nella sto-

ria dell'umanità ci sono stati e ci sono ancora uomini e donne<sup>2</sup> che non solo hanno incarnato in maniera completa le virtù etiche e dianoetiche, ma lo hanno fatto addirittura in modo eroico ed esemplare lasciando un ricordo indelebile nella memoria collettiva, ciò significa che esiste di fatto una modalità "alta" e "altra" di vivere l'esistenza umana. Verso tale modalità "alta" e "altra" deve tendere la pedagogia, al tempo della pandemia, per costruire un futuro migliore.

Già Aristotele, al suo tempo, aveva compreso la cogenza di una *paideia* delle virtù, indispensabile per edificare individuo e società, quando affermava che l'intento dei legislatori deve essere quello di far acquisire buone abitudini ai cittadini. Per il filosofo greco dai risultati di questo processo, infatti, si distinguono le cattive dalle buone Costituzioni.

Così come, ammette lo Stagirita, se le virtù etiche fossero innate, alla stregua delle acquisizioni tecniche e intellettuali necessarie per costruire "bene" una casa o per imparare a suonare "bene" uno strumento, «non si avrebbe nessun bisogno di chi insegna, ma tutti sarebbero dalla nascita buoni o cattivi artigiani»<sup>3</sup>.

Ora, che la preoccupazione pedagogica sia fondamentale nella trattazione aristotelica è dimostrato dal rilievo che lo Stagirita attribuisce alla cura, da parte di chi esercita influenza sui giovani, come può essere un genitore, un maestro oppure un legislatore, di mettere in atto teorie e pratiche «di una certa qualità», cioè sostanzialmente buone e che esse siano radicate nell'abitudine, nell'*ethos* congeniale e adeguato allo sviluppo di una specifica moralità compatibile anche con il vivere solidale all'interno della comunità: «Quindi non è di poca importanza contrarre questa o quella abitudine subito fin da giovani, ma è d'importanza capitale, o – meglio – è il punto decisivo»<sup>4</sup>.

Il rilievo che ha assunto la filosofia aristotelica nel contesto analitico è ormai un dato acquisito, con tutte le sue varianti che vanno da Hilary Putnam

---

2. Si pensi in via esemplificativa ai modelli laici e religiosi di umanità virtuosa. La lista potrebbe essere interminabile; ne balbettiamo solo qualcuno per indicare nuovi sentieri per la ricerca pedagogica, quasi totalmente inesplorati che potrebbero forse invertire il senso di marcia della formazione e produrre una *metamorfosi* educativa e culturale. Consideriamo alcuni eroi contemporanei e coloro che si battono in favore della pace, della giustizia e dell'istruzione nel mondo come Falcone, Borsellino, la giovane Malala Yousafzai, Nelson Mandela, Mahatma Gandhi, Martin Luther King, Giovanni Paolo II, Francesco Forgione, Madre Teresa di Calcutta, Luca Attanasio e tanti altri. Essi, a differenza dei protagonisti dei poemi epici, di molti *leader* politici e dei grandi potenti della terra, dalle proprie azioni non hanno tratto beneficio e prestigio personale, ma hanno ricercato il bene comune e una felicità sempre più ampiamente condivisa. A questi modelli ha bisogno di guardare la pedagogia per inaugurare una nuova *paideia delle virtù*, capace di spalancare nuovi orizzonti possibili di perfettibilità umana e di prosperità sociale.

3. Aristotele, *Etica Nicomachea*, II, 1, 1103b 13-15.

4. Ivi, II, 1, 1103b 23-26.

fino a Alasdair MacIntyre, ma in questo frangente ci preme mettere in risalto la ripresa dell'etica delle virtù di matrice aristotelica condotta dalla filosofa americana Linda T. Zagzebski (2017), la quale introduce una declinazione normativa e fondazionista nuova, che non prevede prospettive *a priori* e nemmeno il ricorso a concetti e idee, che corrono il rischio di arenarsi nell'urgenza di affrontare a monte una filosofia del linguaggio.

Quella di Zagzebski, che viene definita "teoria etica esemplarista", si fonda su uno schema d'azione che, in primo luogo prevede il riconoscimento da parte di un soggetto di un agente morale particolarmente ammirevole, in virtù di una sorta di attrazione emotiva che suscita, in secondo luogo si attiverebbe un meccanismo cognitivo, generato appunto dall'emozione, che induce empaticamente a realizzare che il modello è degno di imitazione e, infine, scatta il movente per l'azione, cioè l'attivazione del comportamento etico vero e proprio.

Il primo passo per attivare l'azione morale sta nel riconoscimento di un soggetto *ammirevole*, che l'autrice distingue dall'ammirazione non morale, quale può essere quella di un talento sportivo, per il quale serve un allenamento ed una struttura fisica peculiare. L'ammirazione morale si caratterizza per essere un aspetto del carattere riconoscibile mediante i suoi atti concreti, mediante il suo essere *in situazione*: questo specifico tratto fa della morale esemplarista un modello di etica *a posteriori*, che non prevede, come quella kantiana, un percorso per cui la morale è il risultato di una conoscenza *a priori*, ma si tratta di esemplari concreti che il soggetto riesce a riconoscere in maniera piuttosto naturale. In seguito all'operazione emotiva, che ha suscitato l'ammirazione come affezione del soggetto da parte di un modello esemplare, scatta in un secondo momento il *riconoscimento cognitivo* della dignità dell'imitazione, purché tale imitazione sia alla portata del soggetto affetto da ammirazione, cioè non si tratti di un modello irraggiungibile per le sue virtù e le sue qualità morali. Il terzo momento, infine, consiste nella motivazione ad agire in *emulazione*, quindi da riflessione cognitiva diventa stimolo all'azione, prassi concreta che muove le azioni di emulazione del modello esemplare.

In particolare, per lo sviluppo della nostra tesi e in funzione della presentazione del potenziale altamente educativo del modello che abbiamo scelto, ci sembra utile il ricorso alla lettura combinata che Michel Croce lancia, da un lato, sul potenziale delle virtù etiche (Croce, 2017), dall'altro sulle virtù dianoetiche (Croce, 2018), che vengono risemantizzate e reinterpretate alla luce di altri riferimenti analitici con l'espressione di virtù intellettuali.

È la stessa Zagzebski, infatti, a suggerire gli sviluppi che la teoria esemplarista può sortire sia sul versante prettamente etico sia su quello pedagogico ed educativo nel momento in cui cita personaggi concreti che vengono riconosciuti come modelli di eccellenze virtuose aspecifiche, cioè in ogni tipo di

virtù in ambito etico, come San Francesco d'Assisi e Madre Teresa di Calcutta, e in ambito dianoetiche, tra cui ella annovera Socrate e Confucio.

Se, dunque, in un primo momento Croce (2017) tenta di mostrare le implicazioni, non senza criticità, dello sviluppo della teoria esemplarista declinata secondo le virtù etiche, in seconda battuta (2018) egli cerca di indagarne le implicazioni nell'ambito delle virtù dianoetiche, definite e risemantizzate in virtù intellettuali o epistemiche. Il punto di partenza è sempre costituito dal potenziale trasformativo, pratico, concreto che offre la teoria esemplarista, di cui l'autrice stessa stabilisce una connessione ed un possibile sviluppo analogo tra virtù etiche e virtù intellettuali, applicando le medesime strategie di acquisizione a partire dal processo che prende le mosse dall'ammirazione e poi si conclude nell'emulazione.

A differenza, tuttavia, dei santi e degli eroi morali, come San Francesco e Madre Teresa di Calcutta, qui si tratta di individuare quelli che José Medina in *The Epistemology of Resistance* (2013) definisce "eroi epistemici", cioè individui che si distinguono per la capacità di agire in contesti politici di grande oppressione e riescono tenacemente ad opporre resistenza. La valenza politica e la levatura morale di questa dimensione potrebbe condurre a riconoscere personaggi concreti come i giudici Falcone e Borsellino, Antonio Gramsci, ma anche teologi come Dietrich Bonhoeffer, tutti personaggi che hanno pagato con la vita il proprio impegno contro la mafia, il fascismo e il nazismo in nome della libertà e della giustizia.

Del resto, volendo integrare la prospettiva dell'esemplarismo morale di Zagzebski con la specifica *etica della responsabilità* tracciata da Bonhoeffer (1969), ci ritroveremo sempre all'interno di un modello di etica della situazione certamente di orientamento spiccatamente cristiano, ma che non prevede una previa teorizzazione deontologica, ma un'etica dell'assunzione della realtà per intero con semplicità e prudenza (*phronesis*), anche in vista della possibilità di scorgere Dio nella realtà, una possibilità che in Bonhoeffer prende corpo a partire dall'annullamento della trascendenza assoluta come dato acquisito per mezzo della *kenosis*.

La specifica eroicità epistemica di Bonhoeffer viene, tra l'altro, teorizzata programmaticamente con uno dei quattro momenti della sua etica della responsabilità, infatti la «sostituzione vicaria» (*Stellvertretung*) viene caratterizzata dall'apparire, dal presentarsi al posto di altri; è la funzione di chi si preoccupa, interviene, lotta e soffre per altri uomini, rappresentata emblematicamente dalla figura del padre, dell'uomo di stato o del dirigente, figure che sono sempre essere-per-altri e che sono meritevoli di essere esemplari e riescono ad attivare quella che egli definisce la *Sequela*.

Con il secondo momento della «conformità alla realtà» (*Wirklichkeitgemässheit*), inoltre, Bonhoeffer intende esprimere proprio quel principio secondo il quale l'azione non è indicata in un programma metastorico,

eterno ed immutabile, ma si definisce di volta in volta in conformità alla fatticità della situazione. Nell'azione responsabile in nome della vicarietà non si opera applicando semplicemente una norma in maniera pedissequa, sforzandosi di adeguare la realtà a dei principi predeterminati e preconfezionati, semmai è la condotta personale che deve adeguarsi alla realtà dei fatti con discernimento.

Tornando alla teoria esemplarista, vi sono diversi vantaggi legati al suo uso morale e intellettuale in ambito educativo, tuttavia, essa funziona a patto che anche le guide si mostrino come esemplari epistemici, cioè intellettualmente virtuosi, sensibili alle esigenze degli altri e dotati di una certa empatia per comprendere i bisogni dei soggetti, andandogli incontro e stabilendo una connessione emotivamente e cognitivamente significativa.

Alla luce di queste considerazioni, vorremmo provare a presentare come modello di eroe epistemico e, al tempo stesso, di eroe morale, la figura di Francesco Forgione, puntando sul potenziale trasformativo ed educativo che ha rappresentato con la sua esistenza, per la capacità di reggere su di sé tutto il dolore dell'umanità, nonché con l'opera realizzata nel corso dei decenni.

## **2. Francesco Forgione: un modello inedito di esemplare educativo**

Pugliese per adozione, Francesco Forgione, meglio noto come Padre Pio da Pietrelcina, è stato canonizzato dalla Chiesa Cattolica il 16 giugno 2002. Figura affascinante e controversa della storia contemporanea, le cui caratteristiche peculiari hanno generato una sorta di "fama mondiale", egli è stato oggetto di molte critiche e incomprensioni da parte dei suoi contemporanei e non solo, che ne hanno offuscato oltre che l'immagine, la portata notevole del suo pensiero e della singolarissima vicenda umana e spirituale. Tuttavia, negli ultimi anni, la valutazione della centralità e attualità della sua concezione dell'esistenza, in vista di una comprensione del dolore umano, lo hanno reso oggetto di nuovi studi e ricerche da parte della storiografia filosofica e della filosofia della religione.

In tali filoni di ricerca si inserisce il presente contributo. Esso, se da un lato mira alla chiarificazione e disambiguazione di una figura storica tanto rilevante per il territorio pugliese, quanto ancora sconosciuta e taciuta in ambito accademico; dall'altro persegue l'obiettivo di dimostrare come Francesco Forgione non solo meriti la devozione di tanti fedeli e figli spirituali ancora sparsi in tutto il mondo, ma anche il riconoscimento scientifico spettante a un uomo che può essere considerato 'maestro' di vita e pensiero per la filosofia dell'educazione e un *exemplum* eccezionale per la formazione integrale delle giovani generazioni.

Al di là della vicenda biografica, che qui metteremo in secondo piano, cercheremo di presentare le ricadute che in ambito educativo hanno il ri-

conoscimento dell'attualità del suo pensiero e la grandezza della sua Opera, obiettivo che sarà perseguito attraverso una riflessione pedagogica intorno a due *items* che connotano la vicenda esistenziale ed educativa di Francesco Forgione: la 'paternità spirituale' e il 'servizio della sofferenza'.

### **3. Il servizio della sofferenza: una *lectio magistralis* per la postmodernità**

Oltre alla mole di documenti conservati nell'Archivio Vaticano (A.A.S.), l'Epistolario è senza dubbio la fonte primaria più ricca e attendibile per la conoscenza del pensiero e della personalità di Francesco Forgione, un uomo che, come pochi altri nel corso del Novecento<sup>5</sup>, ha cercato di incarnare nell'esistenza concreta l'ideale evangelico.

L'Epistolario è una raccolta di lettere scritte tra il 1902 ed il 1968; è suddiviso in quattro volumi: i Componimenti Scolastici, le Lettere ai Padri Spirituali, le Lettere ai Figli Spirituali, le Lettere alla Famiglia. Esso rivela quali sono i suoi tratti umani, il suo temperamento, le sue perplessità e le difficoltà, i suoi affetti, le sue attenzioni, il suo mondo e, in più, il pensiero, la visione della vita e le ricadute esistenziali di una fede granitica, edificata giorno dopo giorno attraverso le prove della vita.

Accanto a queste fonti, possono essere prese in considerazione alcune biografie storiograficamente fondate che forniscono elementi aggiuntivi utili a comporre il mosaico dell'"uomo Padre Pio", mostrandone tutta l'umanità, lo spessore etico, i limiti, le difficoltà, le ansie e le grandi aspirazioni. Esse permettono di contemplare un modello di umanità virtuosa o 'santità' attuale e universale. 'Attuale' perché si rapporta con il tema difficile e attualmente sentito della sofferenza; 'universale', per la capacità che Francesco Forgione ha di parlare, attraverso i suoi scritti, all'uomo di oggi e di sempre.

Egli sapeva nascondere le sue pene «mentre sollevava quelle degli altri, dei quali nulla gli era nascosto» (Galeone, 2005, 49). La sua esperienza del dolore, invece che tramutarsi in amarezza, scoraggiamento e isolamento dagli altri, come sovente accade, gli consentiva di sviluppare una spiccata sensibilità e un sentimento profondo di solidarietà verso il dolore altrui.

Nella frequentazione assidua della sua persona, man mano che passavano i giorni, i mesi e gli anni ci si accorgeva di quanta virtù egli avesse nel soffrire. Tante volte si scopriva in lui una sorprendente coesistenza di gioia e dolore. Non gli sfuggiva l'occasione per una battuta amabile e scherzosa; ma molte volte, dopo aver scherzato con i suoi confratelli, diceva di volersi ritirare, per-

---

5. Si pensi solo in via esemplificativa e non esaustiva a personalità come: Edith Stein, Massimiliano Kolbe, don Tonino Bello, Madre Teresa di Calcutta e Karol Wojtyła.

ché un dolore fortissimo da giorni lo tormentava e non lo lasciava nemmeno un istante (Galeone, 2005).

In una biografia si racconta come in confessione, un giorno un giovane sacerdote avesse chiesto a Padre Pio spiegazione della serafica serenità che mostrava dinanzi alle molteplici sofferenze che attanagliavano la sua mente e il suo cuore. «Padre», gli chiese il giovane sacerdote: «Come fate voi e ad avere il volto sempre sereno e gioioso, mentre io soffro pochissimo e non so nascondere la pena sul mio volto?» (Galeone, 2005, 48).

Questa domanda così intima e personale trovò una risposta semplice e chiara: «Figlio mio, comincia ad accogliere con dolce rassegnazione le contrarietà e le affezioni e il Signore non mancherà di metterti nel cuore la serenità, la pace, la gioia e la beatitudine nel patire. Così ho fatto io. Così fa anche tu» (Galeone, 2005, 48).

La rassegnazione dinanzi alle contrarietà e affezioni, tuttavia, era tutt'altro che passiva arrendevolezza: essa era un'offerta amorosa fatta a Dio per unirsi, attraverso l'espiazione dei peccati realizzata da Gesù, all'opera della salvezza universale.

L'accoglienza e l'offerta quotidiana del dolore, quindi erano per Francesco Forgione la prima faccia (trascendente e nascosta ai più) della bidimensionale realtà del suo 'servizio della sofferenza'.

Innamorato di Dio e degli uomini, in un tempo in cui la cattiveria umana andava assumendo caratteri sempre più inauditi (erano gli anni del più atroce conflitto di tutti i tempi: la seconda guerra mondiale) padre Pio «ideò e realizzò due iniziative per attuare il suo amore, in due direzioni: una verticale verso Dio [...]; l'altra orizzontale verso i fratelli, con la Casa Sollievo della Sofferenza» (Epistolario, 19, 1987).

Ad oggi non si è potuto accertare da quanto tempo Francesco Forgione vagheggiasse la nobilissima idea di aiutare l'umanità sofferente e di confortare «anime e corpi degli infermi» (Ibid.).

L'unico dato certo è che il 9 gennaio 1940 egli manifestò ai dottori Mario Sanvico e Carlo Kiswarday il suo desiderio di edificare un'opera ospedaliera. Il 19 maggio 1947, poi, ebbero inizio i lavori della Casa Sollievo della sofferenza e il 5 maggio 1956 il cardinal Giacomo Lercaro benediceva i locali alla presenza di oltre quindicimila persone (Ibid.). Lo stesso padre Pio il 5 maggio dell'anno seguente in un breve discorso tracciava gli scopi di questo che ormai era considerato come uno dei complessi ospedalieri più attrezzati d'Europa: sollievo degli spiriti e dei corpi, tempio di preghiera e di scienza. «Quest'opera- diceva- è stimolata e incalzata ad essere richiamo operante dell'amore di Dio, mediante il richiamo della carità» (Ibid.).

Dinanzi a una simile opera, che rivela inequivocabilmente tutta l'umanità e l'eccezionalità di questo pugliese d'adozione, 'maestro nel soffrire e nel dare sollievo alle sofferenze altrui', resta grande lo stupore e viene da chiedersi se

egli possa essere considerato il ‘nuovo San Benedetto’<sup>6</sup> auspicato dal filosofo angloamericano MacIntyre e atteso, quale punto di riferimento per la filosofia dell’educazione, in vista del rinnovamento, attraverso l’educazione, della cultura e della società contemporanee<sup>7</sup>.

4. La paternità spirituale: un modello di relazione educativa significativa che richiama la

necessità di un accompagnamento personale nei processi di crescita

L’interrogativo posto alla fine del paragrafo precedente ritorna incalzante dinanzi ad un’altra evidenza storiografica: quella della paternità spirituale e della relazione educativa con i ‘figli spirituali’; essa meriterebbe ulteriori approfondimenti tuttavia in questa sede, non potendoci dilungare ci limiteremo soltanto ad introdurla, per avvalorare la tesi della necessità di un riconoscimento accademico e scientifico per Francesco Forgione, uomo che senza dubbio può essere considerato ‘maestro’ di vita e pensiero per la filosofia dell’educazione e un *exemplum* eccezionale per la formazione integrale delle giovani generazioni.

Per spiegare la ‘paternità spirituale’ è necessario fare un passo indietro nel tempo e ricordare come afferma Ezio Gazzotti che, secondo quanto emerge da tutta la tradizione antica (cristiana e non), una guida spirituale è essenziale per un autentico cammino di fede, in quanto nessun «autodidatta» può arrivare da solo alla maturità spirituale (Gazzotti, 1998).

Piero Ottolini, approfondendo la memoria storica della centralità che la ‘paternità spirituale’ ha assunto nel passato in ordine all’educazione umana e spirituale degli individui, scrive: «Così diceva Teodoro Studita<sup>8</sup>: Bisogna aver obbedito prima di poter governare. Tutti i grandi maestri [...] hanno cominciato con l’essere perfetti discepoli» (Ottolini, 1998, 95).

Attualmente, poi, sembra esserci una particolare convergenza tra l’esigenza sempre più emergente di un ‘padre’ da parte delle ultime generazioni, vissute senza ‘padri’ e l’orientamento che negli ultimi anni sembra avere la Chiesa e che riguarda proprio il riconoscimento della centralità della figura del ‘direttore spirituale’.

---

6. Benedetto da Norcia è il *monachus christianus* che nel VI secolo diede origine al monachesimo occidentale. Per il filosofo scozzese la grandezza di Benedetto sta nell’aver reso possibile l’istituzione di un monastero centrato sulla preghiera, sullo studio e sul lavoro, nel quale e intorno al quale le comunità potevano non solo sopravvivere, ma svilupparsi in un periodo di oscurità sociale e culturale. (Cfr. MacIntyre, A. (2006). *Dopo la virtù, un quarto di secolo dopo*, Armando, Roma).

7. Per una lettura critica della prospettiva di MacIntyre, si leggano le pp. 41-45 del libro: *Educare al bene. Appunti per una pedagogia del coraggio* (De Angelis, V. 2018).

8. Monaco cristiano bizantino vissuto tra il 758 e il 826 d.C. divenne famoso per: la sua zelante opposizione all’iconoclastia, per la regola monastica da lui introdotta e per il gran numero di scritti da cui emerge la santità della sua vita.

Padre Pio, rispetto a queste istanze sembra essere stato un pioniere, nell'età contemporanea della necessità di riscoprire e sperimentare l'efficacia esistenziale che può avere l'accompagnamento personale di un 'maestro e padre' nei processi di crescita integrale di una persona.

Oggi si parla di una crisi educativa profonda e senza precedenti, si respira incertezza e precarietà e a scuola e in famiglia i giovani cercano istintivamente una figura adulta significativa e originale che possa sostenerli e orientarli nei momenti difficili e accompagnarli verso il conseguimento di una vera integrale maturità. Tuttavia spesso gli insegnanti e i genitori sono totalmente impreparati a svolgere questo servizio profondo, essenziale e universale che riguarda la loro principale 'missione educativa'.

Anche se da anni il sapere pedagogico ha dimostrato che nella formazione della coscienza critica: criticità, moralità e accompagnamento personale dell'educando non possono risultare scisse, siamo ben lungi dall'aver tradotto in buone prassi simili assunti (Mollo, 2001).

La realtà culturale del nostro tempo risulta ancora molto frammentata e iperspecializzata nei saperi; massificante nei comportamenti e disorientante nei valori. Essa sovente propone agli individui, come unico obiettivo da perseguire, solo l'istruzione formale e nozionistica, a scapito di una formazione umana e culturale integrale, idonea a sviluppare personalità equilibrate e idonee a vivere un'esistenza felice e pienamente realizzata 'con'gli altri, ossia attraverso una partecipazione attiva al perseguimento del bene comune.

La proposta di modelli così grandi di virtuosità umana, come quello presentato, potrà forse tornare utile alla filosofia dell'educazione per proporre un risveglio culturale oramai indifferibile e alle giovani generazioni per alimentare la speranza in un futuro migliore che potrà essere realizzato anche attraverso l'educazione.

## **Contributo degli Autori**

*Concettualizzazione:* VDA

*Ricerca dei fondi:* VDA

*Metodologia:* VDA

*Resources:* VDA

*Visualizzazione:* VDA, ML, RG

*Ricerca delle fonti:* VDA, ML, RG

*Scrittura, revisione e editing:* VDA (pp .67-78)

## **Ringraziamenti**

- Consiglio Regionale della Puglia per il Programma di ricerca educativa: "FUTURE IN EDUCATION" - "Fied - Advanced-Program 2019-22", Accordo Quadro Consiglio Regionale della Puglia - Università degli Studi "Aldo Moro" di Bari (Deliberazione N. 105/2017 dell'Ufficio di Presidenza. Programma di ricerca N. 11.28 - Sett.Ri M-PED/01 M-PED/03).

- Prof. Giuseppe Elia, Responsabile Scientifico Programma di ricerca educativa: "FUTURE IN EDUCATION" - "Fied - Advanced-Program 2019-22", Accordo Quadro Consiglio Regionale della Puglia - Università degli Studi "Aldo Moro" di Bari (Deliberazione N. 105/2017 dell'Ufficio di Presidenza. Programma di ricerca N. 11.28 - Sett.Ri M-PED/01 M-PED/03).

## **Bibliografia**

- Acta Apostolicae Sedis - A.A.S.(1923). vol XV, Città del Vaticano [http://www.vatican.va/archive/aas/index\\_sp.htm](http://www.vatican.va/archive/aas/index_sp.htm).
- Acta Apostolicae Sedis - A.A.S.(1924). vol XVI. Città del Vaticano [http://www.vatican.va/archive/aas/index\\_sp.htm](http://www.vatican.va/archive/aas/index_sp.htm).
- Allegri R. (2015), *La Passione di P. Pio*, Mondadori, Milano.
- Bergadano E. (1999), *Padre Pio: il profumo dell'amore*, San Paolo Edizioni, Milano.
- Bonhoeffer D. (1969), *Etica*, Bompiani, Milano.
- Castelli F. (2011), *Padre Pio e il Sant'Uffizio (1918-1939)*, Studium, Roma.
- Castelli F. (2008), *Padre Pio sotto inchiesta. L'autobiografia segreta*, Edizioni Ares, Milano.
- Chiron Y. (1997), *Padre Pio: una strada di misericordia*, San Paolo Edizioni, Milano.
- Congregazione delle Cause dei Santi, *Beatificazione di Padre Pio da Pietrelcina. Decreto sulle virtù*. [www.vatican.va](http://www.vatican.va)
- Croce M., Il potenziale educativo degli esemplari intellettuali, *Etica & Politica*, 20(2), 143-162.
- Croce M. (2018), *L'esemplarismo come teoria morale: uno sguardo critico*, in Poma I. (a cura di) (2017), *I fondamenti dell'etica*, Morcelliana, Brescia, 381-390.
- Da Pietrelcina P.P. (1987), *Epistolario*, vol I, II, III, IV, Edizioni Padre Pio da Pietrelcina, San Giovanni Rotondo (FG).
- De Angelis V. (2018), *Educare al bene. Appunti per una pedagogia del coraggio*, Progedit, Bari.
- Del Fante A. (1949), *Per la Storia. Padre Pio il primo sacerdote stigmatizzato*, Editrice Anonima Arti Grafiche, Bologna.
- Di Flumeri G. (2001), *Il Beato Padre Pio da Pietrelcina*, Edizioni Padre Pio da Pietrelcina, San Giovanni Rotondo (FG).
- Elia G. (a cura di) (2021), *A scuola di umanità. Teorie e pratiche educative*, Progedit, Bari.

- Fabbroncini A. (1923), "Il Mattino", di Napoli 29-30 giugno.
- Festa G. (1949), *Misteri di scienza e luci di fede*, Stabilimento Tipo-Litografico V. Ferri, Roma.
- Galeone P. (2005), *Padre Pio mio padre*, San Paolo Edizioni, Milano.
- Gazzotti E., L'attuale generazione cerca un padre, *Evangelizzare*, EDB, 25(2), 88-90.
- Gemelli A. (1998), in Acardi P. (a cura di) (1919), *Gemelli contro Padre Pio*, Mimesis Edizioni, Milano.
- Medina J. (2013), *The Epistemology of Resistance. Gender and Racial Oppression, Epistemic Injustice, and Resistant Imagination*, Oxford University Press, Oxford.
- Mollo G. (2001), La formazione della coscienza critica, *Pedagogia e Vita*, n.3.
- Mosconi F. (1998), Preceduti, accompagnati, orientati, *Evangelizzare*, EDB, 25(2).
- Royo Marin A. (1987), *Teologia della perfezione cristiana*, San Paolo, Milano.
- Zagzebski L. T. (2017), *Exemplarist Moral Theory*, Oxford University Press, Oxford.

# ***Didattica, tecnologia e pandemia: le vie del corpo per la valorizzazione della persona e della sua socialità***

*Alessandra Lo Piccolo\**, *Marta Mingrino\*\**, *Viviana Maria Passaniti\*\*\*1*

\* Professore Associato di Didattica e Pedagogia Speciale, Università degli Studi di Enna Kore

\*\* Dottore di ricerca in Tecnologie didattiche, Università degli Studi di Enna Kore

\*\*\* Insegnante di Educazione fisica alla scuola secondaria di I grado,  
specializzata per le attività di sostegno agli alunni con disabilità

## **1. Fragilità da COVID 19: ricadute didattiche**

Oggi, un tempo in cui viviamo la paura dovuta al nuovo virus - COVID 19- più che mai si avverte il bisogno di costruire un progetto condiviso, di istaurare relazioni solidali, che diano fiducia e rafforzino identità, valori e azioni del singolo e della comunità; oggi che tutti i rapporti e le relazioni interpersonali sembrano essersi interrotte, distanziate ridotte a messaggi mediati e dove una stretta di mano o un abbraccio non sono più consentiti neppure tra i più intimi. Oggi in cui il senso di fragilità e di vulnerabilità permea la vita di tutti noi, ognuno nelle proprie personali condizioni e occupazioni e prescindendo da esse, occorre fermarsi a ripensare con attenzione alla persona umana, ai suoi valori, i suoi bisogni e prima di tutto rivolgere un atto di responsabilità concreto alle nuove e future generazioni, cercando di rendere loro tutto ciò fruibile, accessibile e comprensibile. Come realizzare una mirata azione educativa capace di promuovere messaggi positivi, costruttivi, azioni concrete ed efficaci quando anche la modalità di trasmissione dei saperi e dei valori oltre che dei sentimenti sembra limitata e, per certi versi, snaturata?

In tale prospettiva occorre rivedere la posizione del corpo e della corporeità nei processi didattici attuali: numerosi studi hanno mostrato gli effetti positivi sia brevi sia a lunga durata del movimento sul funzionamento cognitivo di bambini, adolescenti, giovani e adulti (Fedewa & Ahn, 2011).

- 
1. Il contributo è frutto del lavoro congiunto delle Autrici, nello specifico il paragrafo 1 è da attribuire ad A. Lo Piccolo, il paragrafo 2 a V.M. Passaniti e il paragrafo 3 a Marta Mingrino. Autore responsabile: A. Lo Piccolo.

Questi studi hanno quindi posto in primo piano l'importanza del corpo fisico nei processi cognitivi: «per cui la cognizione è incarnata (embodied) e dipende anche da caratteristiche di tipo corporeo» (Gomez Paloma, 2013, p31); al contempo si è messa in evidenza la insostituibile finzione corporea nei diversi trattamenti di cura educativa, spesso necessari in talune circostanze di bisogno speciale e di fragilità.

Ciò ha messo in risalto la necessità di rileggere e riconfigurare prassi didattiche, anche consolidate nel tempo, riposizionando contenuti disciplinari, metodologie e strategie che interpellano il corpo come elemento cardine per un intervento educativo e didattico efficace e significativo.

Questo risulta ancor più necessario quando si parla di interventi rivolti ai più giovani o ai più fragili, ove il corpo rappresenta una dimensione fondamentale da promuovere e di cui prendersi cura rispetto a percorsi mirati e differenziati. È doveroso chiedersi come in tempi di COVID 19 sarà possibile garantire questa primarietà al corpo, durante i processi di apprendimento e come soprattutto sarà possibile renderla un diritto per tutti in ogni personale condizione fisica, psichica, ecc.

L'adozione nei contesti sociali delle innovazioni tecnologiche, nel senso più ampio di questo termine, ha indotto una trasformazione radicale del nostro modo di comunicare e di rapportarci alle fonti di formazione ed informazione. Si è dato vita ad un progressivo mutamento delle nostre abitudini in prima istanza ma, anche e soprattutto, dei paradigmi comunicativi e cognitivi che mettiamo in campo per rispondere ad uno scenario socio-relazionale mutevole che si complica e si colora di nuovi segni, modalità e codici (Bottino, 2015; Lazzari, 2018; Rivoltella e Rossi, 2019; Vivanet, 2016). Con riferimento alla Scuola, uno dei sistemi socio-relazionali per eccellenza, emerge, infatti, una crescente necessità di fornire a tutti gli studenti metodi, strumenti e abilità che li mettano in grado di rapportarsi efficacemente con una società sempre più accelerata e complessa a cui le tecnologie digitali ma anche lo sviluppo scientifico, i processi di internazionalizzazione e globalizzazione dei contesti e delle relazioni, le trasformazioni delle strutture familiari e dei comportamenti sociali, manifestano l'insorgere di nuovi bisogni e sfide formative, pedagogiche e didattiche.

La scuola è da sempre stata luogo di collegialità, di socialità, di confronto e di scoperta esperienziale; i compagni di classe e i compagni di banco hanno rappresentato un punto di forza del processo di apprendimento e fino all'inizio dell'emergenza sanitaria, dovuta al Covid-19, il *cooperative learning*, e il *peer-tutoring*, erano solo alcune delle metodologie più efficaci utilizzate con successo da tutti gli insegnanti di ogni ordine e grado di scuola.

Per quanto la tecnologia e le relative innovazioni abbiano da tempo investito la quotidianità di ognuno e nello specifico l'intero sistema Scuola, il rapporto tra innovazioni tecnologiche ed il loro utilizzo nei contesti scolastici,

fino ad ora, non aveva mai trovato un'apertura totale per una radicata volontà di non discostarsi troppo dalle tecniche e dagli strumenti della didattica tradizionale. Nel marzo 2020, la Pandemia da Corona Virus ha totalmente ed improvvisamente rivoluzionato il sistema scolastico costringendolo ad affidarsi, suo malgrado, esclusivamente alle tecnologie digitali e alla didattica a distanza per garantirne la sostenibilità nell'immediato e nel prossimo futuro.

La scuola nel suo complesso ha dovuto affrontare una delle più grandi sfide di ogni tempo: garantire il diritto allo studio e il successo formativo di tutti e di ciascuno anche in regime di lock down, trovando nella tecnologia e nel mondo digitale l'unica soluzione per poter far fronte a tale sfida. «La tecnologia, da intendersi come fecondo connubio tra scienza e tecnica, già da tempo parte integrante della vita delle persone, ha mostrato un risvolto quasi "salvifico" rispetto ad alcuni servizi essenziali: non può dubitarsi del fatto che in una situazione di emergenza pandemica e al netto delle tante difficoltà – prima di tutto di accesso, poi tecniche e di contenuto – è solo grazie alla tecnologia che è stato possibile garantire una certa continuità al servizio educativo, pur pagando – anche questo è un dato – un costo, anche alto, in termini di pieno rendimento» (Laneve, 2020, 411).

Dalla necessità di riorganizzare lo spazio fisico scolastico secondo le più nuove indicazioni pedagogiche, si è passati, in modo repentino, alla necessità di organizzare uno spazio virtuale che garantisca l'apprendimento in tutte le sue dimensioni, come ad esempio: socialità, relazionalità, emozionalità, corporeità. Bisogna (ri)organizzare e (ri)strutturare un'azione educativa in un ambiente virtuale, nel caso della "Didattica a Distanza" (DAD) o semi-virtuale, nel caso della "Didattica Digitale Integartata" (DID), che non trascuri gli aspetti fondamentali del processo di apprendimento e che abbia come obiettivo la promozione della persona nella sua interezza e con tutti i suoi bisogni, non limitandosi al solo piano cognitivo razionale, ma integrando anche quello emozionale, sociale e corporeo.

Tutto questo però non può, né deve far dimenticare la finalità educativa e quindi quella didattica di cui la scuola deve comunque farsi garante e promotrice. L'educazione viene chiamata in causa per sostenere la persona nel suo percorso di auto-realizzazione (Nussbaum e Sen, 1993) nell'ottica del *Capability Approach*, per il quale la via della felicità si persegue attraverso la scoperta e lo sviluppo delle proprie potenzialità, e parlare di educazione personalizzata non significa riferirsi ad una persona "isolata", bensì appartenente ad una comunità e interagente con essa (Lo Piccolo, 2012).

È tempo, dunque di guardare con nuovi occhi alla possibilità di elaborare nuovi percorsi educativi che rispondano ai più importanti principi pedagogici, che non trascurino il compito più delicato della progettazione educativa e cioè quello di aiutare i più giovani a scoprire le proprie peculiari eccellenze in campi personali, nei quali un alunno può scegliere i propri obiettivi indivi-

duali: discipline scolastiche, temi culturali e di attualità, attività produttive, divertimenti e hobby, attività artistiche (García Hoz, 2005, 27-28).

Ogni percorso educativo personalizzato è efficace quando oltre a garantire la promozione della capacità di conoscere e di trasformare il mondo, rafforzi le relazioni sociali, potenzi la capacità di comunicazione, di espressione, di comprensione attraverso le diverse forme di linguaggio; su questo oggi dobbiamo più che mai insistere e imparare a saper utilizzare in maniera appropriata, diremmo anche virtuosa, tutti i canali e i mezzi disponibili ad attuarlo, rinegoziando con i propri pregiudizi e i propri limiti.

In un quadro così complesso<sup>2</sup> emerge un aspetto di rilevante significato: se l'educazione esige uno sviluppo armonico, integrale e integrato della persona, il percorso scolastico deve essere orientato a coinvolgere tutti gli aspetti della persona nella sua integrità, tenendo quindi presente le sue caratteristiche culturali, sociali, di genere, di età ma anche riconoscendo e valorizzando tutte le potenzialità che possiede sotto il profilo cognitivo, espressivo, caratteriale.

In *Cinque chiavi per il futuro*, Gardner (2007) descrive le intelligenze utili per la società contemporanea, ovvero, quelle *mentalità* di cui gli individui avranno bisogno se vorranno progredire nelle epoche future. Tra di esse ritroviamo l'intelligenza creativa: «Il fine della personalità creativa è di estendere la conoscenza, di scompigliare i contorni di genere, di guidare un insieme di pratiche verso nuove e imprevedute direzioni. Colui che aspira alla sintesi cerca l'ordine, l'equilibrio, la chiusura; colui che aspira alla creazione è mosso dall'incertezza, dallo stupore, dalla sfida continua, dal disequilibrio [...] colui che sintetizza è apollineo: di temperamento controllato, procede con equilibrio e armonia; colui che crea, invece, è dionisiaco: di natura tempestosa, ha la stoffa per lottare con gli dei» (Gardner, 2007).

Legittima, dunque, è l'urgenza di pianificare adeguate azioni metodologiche e didattiche, muovendo dalla convinzione profonda che attraverso un'adeguata educazione alla creatività possa essere compiuta la piena attuazione del potenziale umano. Da qui, la necessità di una didattica, a distanza come in presenza, che miri a una conoscenza integrata di saperi, e alla formazione di una coscienza critica, funzionale alla ricerca di nuovi percorsi.

## **2. Corpi che apprendono in classi virtuali**

Da Rousseau a Piaget, da Wallon a Gardner, da Arnold a Goleman, si converge su modelli educativi che fanno del corpo e della corporeità, quale approccio metodologico, un "must" mirato a promuovere processi cognitivi di

---

2. Si pensi alle Intelligenze multiple e agli Studi sulle emozioni di matrice neurobiologica, la teoria della complessità con Morin.

successo. La mediazione corporea, infatti, è considerata approccio indispensabile alla didattica e veicolo fondamentale di apprendimenti.

«Il corpo è il primo mezzo con cui l'individuo sperimenta l'ambiente, è il primo canale di comunicazione fra sé stesso e gli altri e continuerà ad essere l'intermedio privilegiato nella relazioni con gli altri, tra il mondo interno e quello esterno a sé» (Federici, 2008), è mezzo di conoscenza di sé e degli altri perché è per il suo tramite che emergono emozioni, sentimenti, ed è grazie a questi elementi che si esperisce il mondo.

Rousseau attribuisce al corpo ed alla corporeità un ruolo importante «in quanto la corporeità rappresenta un canale privilegiato per l'educazione dell'uomo, per la sua capacità di irrobustire il corpo e forgiare il carattere, precludendo al dominio del sé, degli istinti, manifestando la forza corporea nel sopportare i disagi e la forza spirituale nel sostenere le avversità». Scrive il filosofo nell'Emile: «Esercitare i sensi non è solo farne uso, è apprendere a ben giudicare per il loro mezzo, è apprendere, per così dire, a sentire... non esercitate dunque solamente le forze, esercitate tutti i sensi che le dirigono, traete da ciascuno di essi tutto il profitto possibile» (Rousseau, 1972). Se la «persona umana» è con le parole di Pestalozzi un'unità indissolubile di «mani» (motricità, corporeità, materialità, manualità, fisicità), di «cuore» (affettività, sentimenti, passioni), e di «mente» (razionalità teoretica, pratica e tecnica), non è possibile immaginare in nessun luogo, tantomeno nella scuola, un'educazione che non sia contemporaneamente attenta a tutte queste dimensioni» (Bertagna, 2006, 30). Studi interdisciplinari sono concordi nel considerare il corpo e la corporeità come fonte e ponte di conoscenza, come soggetti principali dei processi di insegnamento, di educazione e di apprendimento. Non si può dunque «avere» un corpo ma bisogna «essere» un corpo (Iori, 2002, 5).

La corporeità diventa terreno fertile su cui far crescere in senso lato, individui consapevoli della propria identità. Nel processo educativo didattico «i mediatori più significativi ed incisivi sono... il clima e il tono educativo, creati dalla qualità dei rapporti interpersonali. La gestualità e lo sguardo, le posture e l'uso dello spazio, le espressioni del viso e della mimica, le modulazioni del tono vocale, sono tutti mediatori di comunicazione, che rimandano a significatività d'ordine affettivo e ad eventuali elaborazioni di carattere simbolico». Allora «il corpo nella sua globalità è il primo mediatore dell'apprendimento e della conoscenza» (De Anna, 2009).

È facile comprendere come per la maggior parte si comunica con il corpo: la postura, i gesti, la mimica, gli sguardi, in generale gli aspetti prossemici, paralinguistici e cinestetici, in ogni momento della vita quotidiana, ma soprattutto in ambito educativo, hanno un ruolo primario rispetto alla comunicazione verbale. E allora una didattica mediata esclusivamente da hardware e software, se non è opportunamente pensata e strutturata rischia

di costringere la comunicazione non verbale che per il 90% incide nel processo didattico di apprendimento.

Il diritto allo studio, le pari opportunità, la valorizzazione delle individualità e delle diversità e il successo formativo sono principali obiettivi dell'attuale sistema scolastico. Una vastissima letteratura evidenzia l'importante ruolo della corporeità così come della tecnologia nei processi di apprendimento, soprattutto nel caso dei disturbi specifici di apprendimento o più in generale di tutti i bisogni educativi speciali.

Bisogna individuare un modello educativo che tenga conto delle dimensioni corporea e cinestetica e che sia volto a potenziarle tramite l'utilizzo sapiente e creativo della tecnologia, un modello che possa trovare riscontro in questa "nuova scuola", che travolta dalla Pandemia, cerca di giungere a nuove soluzioni e strategie per garantire il diritto allo studio e alla crescita di tutti gli alunni.

In ambito didattico, nella prassi quotidiana, è anche grazie alla tecnologia che si riesce a integrare diverse metodologie, utilizzare differenti strategie e applicare molteplici tecniche in un *mélange* sapiente e con atteggiamento rispettoso delle intelligenze multiple e dei diversi tempi di sviluppo degli allievi. Con questo si vuole sottolineare come la difficoltà, legata al momento storico attuale che si diffonde a macchia d'olio in tutti gli ambiti sociali, possa essere affrontata con approccio positivo e innovativo volto alla valorizzazione delle competenze trasversali.

Si pensi allora al rapporto insegnamento/apprendimento come ad un gioco subliminale volto a stimolare suggestioni di benessere psichico e dunque fisico, dove l'apprendimento è il risultato di quell'attività che ha visto l'allievo protagonista come in un film dove l'emozione è già conoscenza.

Le emozioni sono alla base della relazione con il mondo, mettono l'uomo in comunicazione con se stessi e con gli altri. In un certo senso, sono la "finestra sul mondo" che consente di accedere ad alcune dimensioni dell'esperienza che altrimenti si perderebbero [...]. Le emozioni influiscono sulle capacità cognitive e, viceversa, determinati vissuti emotivi originano rappresentazioni cognitive e determinati "modi di pensare". L'intelligenza emotiva (Goleman, 2005) consiste, infatti, nell'equilibrio armonioso tra ragione ed emozione, perché ogni pensiero, in un certo senso, è "emozionato" e ogni emozione è "intelligente" (Buccolo, Ferro Allodola, Mongili, 2020, 375).

Al posto del corpo e della corporeità, in "Dad" entrano in azione, dunque, un tono di voce rassicurante teso a infondere serenità e il dialogo verbale assume in questo caso una particolare valenza.

Così come "in presenza", anche in contesti virtuali l'insegnante inclusivo è colui che sostiene l'eterogeneità del gruppo classe in quanto risorsa di apprendimento. Il gruppo di alunni, infatti, se opportunamente orientato e gestito dall'insegnante, risulta promotore del concetto di sé, dell'autostima e della motivazione, oltre che dell'apprendimento e delle competenze.

«La ricerca in campo educativo ha infatti constatato l'esistenza di quello che, con termine tecnico, si definisce *effetto di contesto* o di composizione del gruppo, per cui l'apprendimento di uno studente non è influenzato solo dalle sue caratteristiche personale, ma anche in qualche misura, da quelle dei compagni con i quali si trova a interagire» (Invalsi, 2019). Dunque, anche se "si fa scuola" in un contesto virtuale, è importantissimo che il gruppo classe si percepisca come tale e quindi, che anche l'alunno con particolari bisogni educativi si senta parte integrante di esso.

È evidente come alla base dell'inclusione c'è un nesso causale con le emozioni e dunque, è impensabile strutturare un'azione didattica che non sia imperniata su un'educazione alle emozioni e all'emotività. L'OMS ha individuato tra le *life skills* da potenziare in ambito scolastico, l'empatia e la gestione delle emozioni, in quanto abilità fondamentali per la promozione del benessere e la prevenzione delle condotte disfunzionali, fra cui l'abbandono scolastico.

Percepire un clima empatico, anche in contesto virtuale, dove a emergere sono le emozioni positive, significa garantire la motivazione, il senso di autoefficacia e di autostima, aspetti fondamentali nel processo di apprendimento e di inclusione: è imprescindibile che ogni alunno sia consapevole di trovarsi immerso in un percorso didattico condiviso dove poter esprimere al meglio le proprie abilità e potenziarle insieme agli altri e che quindi non si senta solo in classe.

La scuola dopo il Covid-19 ha subito forte, necessario, improvvisato, cambiamento metodologico nelle prassi didattiche di ciascun'area disciplinare. Teorie pedagogiche coniugate all'utilizzo di sistemi tecnologici avanzati trovano applicazione nel campo educativo con l'intento di produrre uno standard qualitativo, in termini di apprendimento e quindi di competenze. Ci si chiede, allora, come dal punto di vista metodologico il processo di inclusione possa essere garantito a tutti gli alunni.

Sin dai primi giorni del *lock down* i dirigenti scolastici e gli insegnanti hanno cercato di dare continuità all'apprendimento e allo sviluppo dei bambini e ragazzi, servendosi delle tecnologie e della didattica a distanza. Infatti, fin da subito il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca ha offerto classi virtuali e piattaforme online per tutte le scuole per garantire il rispetto del diritto all'istruzione per tutti.

In questa circostanza la prima questione su cui sembra importante riflettere è il concetto di corpo all'interno della didattica a distanza.

L'uomo nasce e si sviluppa in contesti di aggregazione, di appartenenza e di legami, ed è proprio attraverso la corporeità che si sviluppa il proprio senso culturale e quello corporeo (Mollo, 1996). Eppure, in questo periodo, per la prima volta nella storia siamo costretti all'isolamento sociale per la nostra stessa salvaguardia e salute. Spezzare questi legami attraverso l'isolamento sociale sembra essere una legge innaturale.

Ed è reale che un corpo fermo ne sente gli effetti anche sul piano mentale perché come affermato da Lowen «Ogni esperienza vissuta si struttura nel corpo del soggetto così come si struttura nella sua mente» (Lowen, 2003).

La convivenza con questo virus (COVID 19) ci ha privato di ogni forma di vicinanza fisica e di contatto che adesso è stata de-materializzata attraverso uno schermo bi-dimensionale.

In questi mesi la mancanza rispetto al corpo di cui abbiamo fatto esperienza nella didattica è proprio l'assenza e la deprivazione di un corpo inteso come soggetto.

La didattica a distanza ha dovuto e ha cercato di compensare in qualche modo la percezione di mancanza di questo corpo e lo ha reso presente, quasi materializzando, in un modo differente, attraverso l'immagine e soprattutto attraverso la voce, quella degli insegnanti, una voce incarnata che li ha resi "presenti", in un modo differente per i propri alunni (Rivoltella, 2020).

Una seconda grande questione che la didattica a distanza ha portato nuovamente alla luce è il tema dell'esclusione e dell'inclusione.

Nel momento in cui si è dato avvio all'erogazione della didattica in modalità a distanza i nostri insegnanti si sono resi conto che non tutte le famiglie disponevano di un dispositivo e di una connessione.

A tal proposito all'interno del rapporto di Save the Children (2020) dal titolo "Riscriviamo il futuro: L'impatto del coronavirus sulla povertà educativa" si evidenzia che la deprivazione educativa e culturale dei bambini e degli adolescenti, dovuta alla chiusura prolungata delle scuole e degli spazi educativi della comunità ed all'isolamento a casa, rischia di avere effetti a lungo termine sull'apprendimento e in generale, sulla dispersione scolastica, che già mostrava tendenze negative prima della crisi.

Questa deprivazione rischia di gravare maggiormente sui minori che vivono in famiglie in condizione di svantaggio socioeconomico<sup>3</sup>.

Per l'utilizzo di piattaforme online è necessario possedere competenze digitali, e dai dati raccolti risulta che solo il 30,2% dei ragazzi impegnati nella didattica a distanza presenta competenze digitali alte, mentre due terzi hanno competenze basse o di base (ed il 3% nessuna) (Istat 2019, 2020).

Appare evidente che la scuola si è trovata impreparata ad affrontare questa crisi, sia per quanto riguarda la preparazione dei docenti, sia per la possibilità per gli studenti di fruire di questa occasione della didattica a distanza.

---

3. Dati forniti dall'Istat hanno messo in luce che gli sforzi per raggiungere gli studenti con la didattica a distanza sono stati alcune volte vanificati dalle condizioni abitative dei minori. Il 42% di loro vive in case sovraffollate, quindi prive di spazi adeguati ad uno studio efficace e significativo. Si aggiunga che il 12,3% dei 6-17enni, che, lo scorso anno, viveva in abitazioni prive di dispositivi come computer o tablet, nel Mezzogiorno la percentuale raggiunge quasi il 20%. Inoltre, il 57% di coloro che li possiedono, li devono comunque condividere con altri componenti della famiglia per varie esigenze sia di studio che di lavoro.

Uno dei principali nodi problematici della didattica a distanza è rappresentato dall'esclusione degli alunni e alunne con disabilità, problema non nuovo nella scuola italiana ma rimarcato ancor più da questa modalità didattica<sup>4</sup>.

### **3. Didattica Digitale Integrata per promuovere apprendimenti significativi e creatività**

Dalle analisi fin qui presentate ci preme mettere in evidenza che l'apprendimento on line richiede un'attenzione particolare allo studente, per favorire la motivazione e l'attenzione (Fondazione Agnelli, 2020).

Tutto quanto finora ragionato sollecita la responsabilità degli addetti ai lavori; una responsabilità personale e politica e richiamo a dover rivedere in modo radicale i nostri stili di vita compreso lo spazio dell'educazione formale e dell'apprendimento.

Di fronte ad una realtà che si è modificata tanto repentinamente, con limiti e trasformazioni che espongono tutti al rischio di costruire forme di relazioni superficiali, emotive, e dall'altra parte, il digitale può essere utile come luogo in cui dare respiro a quello che si vive concretamente. Serve quindi, un respiro nuovo tra corpo e virtuale che può aiutare nel vivere anche la dimensione della cura. Il digitale dà la possibilità di dilatare gli spazi della cura e di raccontare il nuovo.

Emerge a più voci, la necessità di costruire una società che metta al centro la relazione di cura e di una cura attenta alla persona nella sua interezza e complessità, nelle diverse fasi e circostanze di vita, che possa vivere e condividere esperienze e contesti come occasioni generative ove poter costruire nuove relazioni autentiche e nuove forme e possibilità del proprio e dell'altrui divenire.

---

4. Un'indagine dell'Università di Trento e Bolzano, Lumsa e fondazione Agnelli, svolta su 3.170 docenti, rileva che il 36% degli intervistati dichiara che gli alunni con disabilità sono "spariti", per l'inefficacia di questo strumento (26%) o perché le attività del piano educativo non erano utilizzabili a distanza; il 44% segnala una buona integrazione e sono stati attivati percorsi di didattica a distanza individualizzata dagli insegnanti di sostegno nel 20% dei casi; oltre il 50% degli dichiara di conoscere famiglie con un figlio disabile che non hanno la possibilità di partecipare alla didattica a distanza, prevalentemente per motivi tecnici, legati alla strumentazione o alle competenze informatiche; il 20% degli insegnanti dichiarano di non avere né materiale direttamente utilizzabile con alunni disabili, né materiale adattabile e in quei pochi contesti in cui questo materiale esiste, nel 94% dei casi ad adattarlo è stato lo stesso l'insegnante di sostegno.

Rispetto alla collaborazione: se questa risulta per lo più soddisfacente (70%) sia tra insegnanti che con le famiglie, quello che non è riuscita a reggere è stata la collaborazione con gli specialisti esterni e soprattutto con gli Assistenti alla comunicazione e all'autonomia. Altrettanto sofferente e carente è risultata la collaborazione tra i compagni di classe.

Serve puntare, anche in questo contesto e con queste condizioni, sulla qualità della relazione educativa che prende avvio dalla consapevolezza che l'altro è al centro della mia attenzione, qualsiasi formato o strumento si utilizzi.

La didattica, anche nella dimensione a distanza, non può essere lasciata al caso va studiata nei suoi particolari: indicazioni di lavoro precise, materiali da mettere a disposizione prima, tipi di comunicazione sincrona (chat e videocomunicazione) a cui fare riferimento.

Diventa essenziale favorire la cooperazione tra gli studenti, che è una delle grandi possibilità che il digitale offre della condivisione, di lavorare in gruppo.

Pensare alla tecnologia quale mezzo primario per agevolare l'affermazione del diritto allo studio appare assai riduttivo in quanto, diritto allo studio non è solo diritto all'istruzione, ma piuttosto diritto alla formazione della persona in tutte le sue dimensioni, con tutti i suoi bisogni e interessi e che, come tale, merita di essere supportata nella realizzazione del suo progetto individuale.

In questo particolare momento storico, il tempo e lo spazio trovano nuove dimensioni ed è compito dell'educatore individuare le migliori strategie e dare valore a questo nuovo spazio e tempo, perché tutti i suoi alunni possano percepire benessere.

Si tratta di ripensare la cura educativa al tempo della pandemia, ben sapendo quali siano le peculiarità della cura. La cura si declina nell'accogliere bisogni e desideri dell'altro operando una dislocazione motivazionale che consenta di spostare la propria attenzione da sé, dai propri progetti, dai propri obiettivi personali e didattici, dai propri bisogni e desideri per accogliere, temporaneamente, quelli dell'altro, considerato nella sua individualità e nella concretezza della situazione in cui si trova.

La cura non può darsi solo nel rapporto insegnante-allievo, anche se non può prescindere da esso; essa è congruenza, coerenza, continuità delle azioni di cura da parte di un contesto che pratica una politica della cura, che riesce a creare una rete relazionale che si costituisce come comunità di cura.

Come realizzare tutto ciò quando lo spazio e il tempo hanno subito le trasformazioni di cui abbiamo finora parlato?

Alla scuola si richiede, di conseguenza, di garantire risposte di qualità senza perdere la sua vocazione di scuola per tutti. A ragion di questo, si palesa il bisogno, da un lato di adeguarsi al cambiamento e dall'altro di superare gli ostacoli insiti nel sistema educativo: in un simile scenario, l'innovazione tecnologica e la digitalizzazione giocano un ruolo fondamentale (Baroni e Lazzari, 2015; Ferrari, 2018; Moricca, 2016). A fronte di uno scenario così mutato, per il sistema scolastico ed i suoi operatori non è possibile restare inerti ed è necessario agire ed interagire con i supporti tecnologici digitali, siano questi la televisione ed il suo telecomando, la tastiera di un computer o le superfici interattive.

La scuola continua a svolgere un ruolo importante per la comprensione della propria identità personale, immersa nella rete complessa e variabile di mutamenti che definiscono l'esperienza, predisponendo la persona ad aprirsi costantemente alla possibilità e, in questa prospettiva, appare opportuno segnalare con particolare attenzione tutte le attività che vedono protagonisti gli alunni sia nella fase progettuale, sia in quella esecutiva e non ultima in quella valutativa; andranno riprogrammati e potenziati i momenti di *peer to peer*, di *peer tutoring*, laboratori intesi come luogo privilegiato per la rielaborazione della conoscenza, per il confronto delle pratiche che sarà necessario garantire anche nella modalità didattica a distanza. Questa connotazione di "luogo del fare" rimanda a «forme di apprendimento riflessivo orientate alla costruzione di abilità e competenze che pongono il soggetto in condizione di procedere nel suo percorso, impegnandosi in un costante dialogo tra generalità della teoria e specificità della pratica» (Petrucco, De Rossi, 2011, 123).

Diventa essenziale, oggi più di ieri, promuovere percorsi formativi in grado di far acquisire le competenze e di allestire e creare le condizioni per la valorizzazione di ogni risorsa e potenzialità dello studente. Ci si avvia sempre più verso un sapere sistemico, globale e spaziale, cioè organico e sistemico, che se, da un lato, alimenta ed incoraggia la sistematicità, dall'altro attua una sinergia tra il sapere in sé, inteso come conoscenza a livello teorico, il sapere operativo, in cui la conoscenza diventa essenziale per l'agire dello studente, ed il sapere creativo, in cui essa viene elaborata, modificata, reimpostata e reinventata in modo completamente nuovo per dare risposte gratificanti a situazioni critiche e complesse.

Occorre promuovere la creazione e la sperimentazione di una proposta didattica personalizzata che metta al centro dell'azione lo studente e i suoi bisogni, anche in termini di spendibilità e trasferibilità delle competenze acquisite ma in questo, il ruolo dell'insegnante diventa centrale perché favorisce le condizioni necessarie per dar via ai processi di sviluppo per raggiungere gli obiettivi proposti.

Per far ciò sarà, a sua volta, necessario impegnarsi a offrire programmi sempre aggiornati sui sempre nuovi bisogni educativi, differenziando e personalizzando gli interventi che, se da una parte devono rispondere alla necessità dei contenuti disciplinari minimi, dall'altro dovranno altresì assicurare all'allievo la formazione di una mente aperta, flessibile, interdisciplinare.

Allo stesso tempo sarà necessario porre attenzione alle attività che il docente dovrà mettere in campo per supportare gli studenti a raggiungere gli obiettivi programmati e rispetto alle modalità più proficue per avvantaggiarli sul controllo dell'apprendimento.

Diventa centrale la formazione dei docenti al fine di poter promuovere l'apprendimento delle competenze chiave, da sviluppare attraverso percorsi personali di ricerca e di apprendimento per tutta la vita (UNESCO, 2015; Wei-

nert, 2001) attraverso canali e metodi non del tutto o niente affatto familiari e propri.

Il paradigma complesso si è reso oggi ancor più complesso e dovrà per questo rendersi più aperto ai bisogni educativi speciali, alle istanze provenienti dal mondo dei più fragili, alle fragilità di noi tutti che stiamo sperimentando il limite di tempo, di spazio, di relazione; occorre dunque una riformulazione dell'azione didattica flessibile, adattabile a modalità in presenza, modalità a distanza e comunque ad una modalità integrata in cui lo studente potrà sperimentare il suo potenziale creativo e quel senso di appartenenza ad una comunità che a volte in presenza e attraverso una didattica tradizionale non avrà potuto sperimentare.

I ragazzi allora non saranno più soltanto ascoltatori passivi delle parole dei docenti bensì creatori di percorsi originali di cui il docente è il proponente e il facilitatore. È più che mai necessario che la scuola senta fortemente l'esigenza di non considerare la didattica a distanza come un semplice travaso della lezione dall'aula allo schermo. A tal fine i docenti dovranno promuovere ancor di più il lavoro a progetto, dovranno aiutare i ragazzi a incontrarsi in microgruppi, incentivare il problem solving e stimolare creatività, ma per questo ci vuole formazione. Non va dimenticato, infatti, anche in un'ottica prospettica e di trasformazione didattica futura, che la scuola è, e dovrebbe sempre restare, un ambiente sociale chiamato ad assolvere il primario ruolo di formare gli studenti nell'accezione pedagogica del termine che tiene, quindi, sì conto dell'istruzione, ma anche dell'aspetto cardine dell'educazione alla vita. Una trasformazione didattica per poter assumere i connotati di processo innovativo deve assolutamente tener conto delle nuove prospettive.

## **Bibliografia**

- Balduzzi L. (2002), *Voci del corpo, prospettive pedagogiche e didattiche*, La nuova Italia, Milano.
- Baroni F., Lazzari M. (2015), *Studenti preadolescenti e uso degli strumenti telematici tra scuola ed extrascuola: confronto a tre anni di distanza*, in EM&M Italia (2015), *E-learning, Media Education and MoodleMoot-“Teach Different!”*, Genova University Press, Genova.
- Bertagna G. (2006), *Scuola in movimento: la pedagogia e la didattica delle scienze motorie e sportive tra riforma della scuola e dell'Università*, FrancoAngeli., Milano.
- Bottino R. (2015), *Evoluzione e prospettive nella ricerca in tecnologie didattiche*, *La didattica nell'era digitale*, 23-38.
- Buccolo M., Ferro Allodola V., Mongili S. (2020), *Percezioni e vissuti emozionali ai tempi del COVID-19: una ricerca esplorativa per riflettere sulle proprie esistenze*. *Lifelong, Lifewide Learning (LLL)*, Call 35, *Istruzione, formazione, lavoro: scenari complessi per nuove forme di guidance*, 16 (35), 375.

- Censis (2020), *Italia sotto sforzo. Diario della transizione 2020*, <https://www.censis.it/sites/default/files/downloads/Diario%20della%20Transizione.pdf> (ultimo accesso, 05/06/2021).
- De Anna L. (a cura di) (2009), *Processi formativi e percorsi di integrazione nelle scienze motorie*, FrancoAngeli, Milano.
- Fedewa A., Ahn S. (2011), A Meta-analysis of the Relationship Between Children's Physical Activity and Mental Health, *Journal of Pediatric Psychology*, Volume 36, Issue 4, May 2011, Pages 385–397, <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsq107> (ultimo accesso in 11/06/2021).
- Ferrari L. (2018), *Il digitale a scuola: per una implementazione sostenibile*, FrancoAngeli, Milano.
- Fondazione Agnelli (2020), *Oltre le distanze, l'indagine preliminare*, <https://www.fondazioneagnelli.it/wp-content/uploads/2020/05/OLTRE-LE-DISTANZE-SINTESI-RISULTATI-QUESTIONARIO-1.pdf>
- Gardner H. (2007), *Cinque chiavi per il futuro*, Feltrinelli, Milano.
- Gomez Paloma F. (2013), *Embodied Cognitive Science. Atti incarnati della didattica*, Nuova Cultura, Roma.
- Hoz V.G. (2005), *L'educazione personalizzata*, La Scuola, Brescia.
- Goleman D. (2005), *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano.
- Ianes, D. (2015), *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*, Erickson, Trento.
- INVALSI (2019), *Rapporto Prove Invalsi 2019*, [https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2019/Rapporto\\_prove\\_INVALSI\\_2019.pdf](https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2019/Rapporto_prove_INVALSI_2019.pdf) (ultimo accesso 07/06/2020).
- Iori V. (2002), *Dal corpo-cosa al corpo-progetto*, in Balduzzi, L. (ed.). *Voci del corpo*, RCS- La Nuova Italia, Milano, 5.
- Istat (2019), *Aspetti della vita quotidiana*, <https://www.istat.it/it/archivio/217037> (ultimo accesso in 26/04/2021).
- Istat (2019), *Eu-silc*, <https://www.istat.it/it/archivio/236432>.
- Istat (2020), *Spazi in casa e disponibilità di computer per bambini e ragazzi*, <https://www.istat.it/it/archivio/240949> (ultimo accesso in 26/04/2021).
- Laneve G. (2020), In attesa del ritorno nelle scuole, riflessioni (in ordine sparso) sulla scuola, tra senso del luogo e prospettive della tecnologia, *Osservatorio Costituzionale*, Fasc. 3/2020, Associazione Italiana Costituzionalisti (AIC), 411.
- Lazzari M. (2018), *Istituzioni di tecnologia didattica*, Studium Srl, Roma.
- Lo Piccolo A. (2012), *Corpo ed emozioni, prospettive educative per la valorizzazione delle espressioni personali*, Pensa Editori, Lecce, 251-275.
- Lo Piccolo A., Passaniti, V.M. (2020), *Mediazione corporea e apprendimento*, in Lo Piccolo A., Pellerone M. (a cura di), *Disturbi specifici dell'apprendimento e inclusione: riflessioni diagnostiche, psico-educative e proposte didattiche multidisciplinari*, Pensa Editore, Lecce.

- Lo Piccolo A., Mingrino M., Passaniti V.M. (2020), Educazione motoria e tecnologie per l'inclusione. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 4(1), 61-72.
- Lowen A. (2003), *Il linguaggio del Corpo*, Feltrinelli, Milano.
- Lucangeli D. (2019), *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*, Erickson, Trento.
- Mollo G. (1996), *La via del senso*, La Scuola, Brescia.
- Moricca C. (2016), L'innovazione tecnologica nella scuola italiana. Per un'analisi critica e storica, *Form@re*, 16(1), 177-184.
- Morin E. (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano.
- Nussbaum M., Sen A. (1993), *The quality of life*, Oxford University Press, New York.
- Pestalozzi J.H. (2009), *Lettera XXII sull'educazione fisica dei bambini*, in Becchi E. (1970), *Scritti scelti*, Utet, Torino, educativo Torino; Pensa Editore, Lecce.
- Petrucco C., De Rossi M. (2011), *Web 2.0 scuola e comunità territoriali*. Il progetto «didaduezero» della provincia di Trento.
- Rivoltella P.C., Rossi P.G. (2019), *Tecnologie e didattica nella società informazionale. Una cornice concettuale*, Unicatt, Milano.
- Rivoltella P.C., Tecnologia più condivisione: così si può fare buon e-learning, *Avvenire*, 17 Marzo 2020.
- Rousseau J.J. (1972), *Emilio*, Sansoni, Firenze.
- Save the Children (2020), *Riscriviamo il futuro: L'impatto del coronavirus sulla povertà educativa*, [https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpatto-del-coronavirus-sullapoverta-educativa\\_0.pdf](https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpatto-del-coronavirus-sullapoverta-educativa_0.pdf) (ultimo accesso 06/06/2021).
- UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2015), *Rethinking Education. Towards a global common good?* <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232555e.pdf> (ultimo accesso 05/06/2021).
- Weinert F.E. (2001), *Concept of Competence: A Conceptual Clarification*, in D.S. Rychen, L.H. Salganik (eds.), *Defining and Selecting Key Competencies*, Seattle, Toronto, Bern, Göttingen, 45–65.
- Vivanet G. (2016), *Tecnologie didattiche, tra evidenze di ricerca e criticità evidenti. Le questioni in gioco*, Carocci, Roma.

# *Giovani e pandemia: imparare da un'esperienza difficile. Quali supporti educativi*

*Giuseppina Manca*

Ricercatore in Pedagogia sociale della marginalità e della devianza minorile,  
Università degli Studi di Sassari

## **Introduzione**

L'esperienza della pandemia da Covid-19 è stata (ed è tuttora) molto difficile per tutti: ha comportato una revisione profonda di comportamenti e abitudini ma anche l'abbandono di molte certezze. Un virus invisibile ci ha dato la misura di quanto l'essere umano non possa controllare o prevedere tutto e ci suggerisce che non dobbiamo solo lottare per primeggiare quanto piuttosto dare un senso alle nostre azioni. La pandemia ha evidenziato come gli egoismi, l'agonismo, la competitività comportino una forte carica iatrogena capace di generare conflitti, di amplificare disuguaglianze, malesseri individuali ma anche tensioni sociali e provocare il diffondersi di una subdola e malefica ansia da prestazione dovuta al gareggiamento continuo spesso fine a sé stesso. In realtà questa esperienza, aldilà delle limitazioni che ha comportato dal punto di vista sanitario, ha prodotto spaesamento, confusione, solitudine e malessere diffuso anche perché ha amplificato problemi preesistenti come le disuguaglianze, le derive individualistiche, l'accelerazione dei processi di sviluppo sempre più escludenti, l'impoverimento progressivo, il crescente divario sociale: possiamo dire in metafora che oggi vediamo le voragini laddove vi erano già delle crepe profonde.

Detto ciò all'educazione spetta il compito di individuare possibili vie di crescita, di rinascita, per riuscire a cogliere occasioni positive anche in contesti oggettivamente difficili e iper-complessi, per riuscire a vivere al meglio momenti destinati purtroppo a non essere transitori ma con effetti sul lungo periodo (Tramma, 2020).

Tale vissuto ha evidenziato la correlazione tra i comportamenti individuali apparentemente irrilevanti e le conseguenze planetarie che essi possono provocare (si pensi al rispetto dell'ambiente) e, viceversa, come ciascuno possa fare molto per migliorare la situazione esistente e contribuire alla risoluzione dei problemi (le misure del distanziamento sociale ne sono solo un esempio

palese). Il vero problema è proprio far capire a tutti questa correlazione: comportamento individuale/conseguenze sociali perché se ciò non è chiaro e condiviso qualunque restrizione perde di efficacia e si ampliano le possibilità di infrazione delle regole. Il problema, dunque, non è la sanzione prevista per l'infrazione delle regole quanto la condivisione delle stesse. Questo può essere il punto di partenza per sfruttare la crisi presente, per considerare i cambiamenti (imposti, necessari, subìti) non solo come penitenze ma come occasione per migliorare le relazioni e per assumere comportamenti più adattivi. Certo non è semplice accogliere un'esperienza così complessa e onnicomprensiva come occasione di miglioramento e non solo come evento nefasto. La difficoltà a vivere positivamente almeno qualche aspetto di questo vissuto risiede anche nel fattore-tempo, ovvero, nella sua durata: il disagio può essere affrontato adeguatamente se transitorio e se si riesce a intravedere una possibile soluzione con risorse personali. Invece, la pandemia non solo ha travolto tutti ma ha anche negato la possibilità di soluzioni di semplice accesso e evidenziato la necessità di un comportamento individuale legato a quello collettivo. Questi sono gli elementi più destabilizzanti che amplificano il disagio e generano malesseri profondi. Se dal punto di vista strettamente sanitario si comincia a intravedere la soluzione, dal punto di vista relazionale siamo davvero lontano dal traguardo.

Secondo una prospettiva educativa non vi sono soluzioni semplici, ad esempio, le problematiche scolastiche non si risolvono con la DAD: se ciò ha permesso di salvare in buona parte gli aspetti strettamente didattici, riguardo a quelli educativi in senso ampio si contano molte macerie poiché il distanziamento sociale ha bruscamente interrotto i processi partecipativi ed il confronto garantiti solo dalle relazioni in presenza. La sfida dell'immediato futuro sarà invece trasformare l'esperienza della pandemia in occasione di crescita, di maturazione, di riflessione sul proprio modo di essere. Da questo grande dramma collettivo, inaspettato e incontrollabile possiamo imparare che la nostra vulnerabilità può renderci migliori, più consapevoli del valore dell'interdipendenza positiva. Proprio la consapevolezza della fragilità personale può migliorarci come singoli ma anche renderci più accettanti e aperti alla relazione.

## **1. L'impatto della pandemia sugli adolescenti**

In un'esperienza dove l'emergenza sanitaria è un'assoluta priorità, è ovvio che la categoria dei "fragili" sia rappresentata dai più anziani, dai malati, dai più soli, da chi fosse già dapprima considerato vulnerabile. Con il passare del tempo però ci siamo resi conto delle singole fragilità, spesso non evidenti, non contemplabili tra quelle censite dai servizi di assistenza ma ora diffuse tra tutta la popolazione anche se con specificità diverse. Lo abbiamo capito

quando queste fragilità si sono manifestate tra gli adolescenti ed i giovani che si sono resi protagonisti di comportamenti socialmente allarmanti (risse pubbliche, flash mob degenerati in pestaggi collettivi senza apparenti motivi, attacco alle forze dell'ordine) oppure attraverso l'attivazione di comportamenti individuali sempre più problematici (dall'abbandono scolastico al ritiro sociale, dal profondo senso di solitudine all'aggressività manifesta). Tali condotte rendono necessaria un'attenzione particolare rispetto alle loro difficoltà per prevenire malesseri più gravi o per contenere quelli già in atto. Tutto ciò è riconducibile ad un disagio profondo non elaborato che è stato vissuto spesso nell'indifferenza e nella sottostima degli adulti, travolti a loro volta da gravi problemi (sanitari, economici, relazionali). Come sostiene Recalcati, i passaggi all'atto violento di sono da considerarsi come l'esito di una profonda angoscia non elaborata e non adeguatamente supportata da un adeguato accompagnamento educativo (Recalcati, 2020). Ogni comportamento problematico, sia esso di negazione o di attacco, è indicatore di un malessere psicologico pervasivo che non riesce ad essere risolto ed elaborato e si manifesta con comportamenti disfunzionali. Ora che il disagio è emerso dall'alveo dell'inesprimibile e si manifesta in modo esplicito con comportamenti problematici, gli adulti (specie se con mandato educativo, inteso a tutti i livelli) sono chiamati a comprendere ed a essere loro di aiuto. Allora chiediamoci quali siano davvero le ragioni del loro disagio, dato che dal punto di vista sanitario (ma solo da quello) i più giovani non sono stati considerati soggetti a rischio, se non in misura residuale, per cui i loro bisogni sono stati trascurati.

Gli adulti non possono continuare a criminalizzarli considerandoli come untori e come irresponsabili nei confronti dei più fragili: anche loro hanno affrontato diverse rinunce e limitazioni senza vedere effetti evidenti di miglioramento nella diffusione della pandemia. I comportamenti problematici messi in atto possono essere considerati a buon titolo un "grido di aiuto", un comportamento estremo quanto simbolizzato che reclama attenzione e vicinanza degli adulti di riferimento affinché il malessere possa essere elaborato e superato. È quindi necessario, primariamente, domandarsi quali siano i motivi scatenanti del disagio giovanile alla base dei vari comportamenti disadattivi osservati. Inoltre, va considerato che la pandemia ha imposto in tempi brevissimi, *senza se e senza ma* il distanziamento sociale e l'interruzione dei rapporti in presenza. Sono stati colti da questo *tsunami* proprio mentre affrontavano i compiti della socializzazione secondaria, ossia, proprio mentre iniziavano a vivere le relazioni tra pari in modo più libero ma anche più intenso, sperimentavano l'amicizia, le infatuazioni, gli amori, le delusioni, l'accettazione e/o il rifiuto nel gruppo dei pari: tutte esperienze fondamentali per raggiungere la maturità emotiva e relazionale dell'età adulta (Acerbi, Bigatto, D'Alessandro, 2020). Questa è stata dunque un'esperienza di privazione di esperienze essenziali e irripetibili perché alcune tappe di vita vanno

vissute in quel preciso momento oppure sono perse per sempre. Si pensi ai ragazzi che non hanno festeggiato la maggiore età, che non hanno condiviso l'esperienza dell'esame di maturità con i compagni di classe, che hanno dovuto interrompere bruscamente la frequentazione degli amici e del partner, abbandonare la pratica sportiva, gli hobbies, la mobilità anche prossimale: non si tratta di esperienze qualsiasi solo da rimandare; si tratta piuttosto di fondamentali esperienze di transizione verso l'età adulta. Molti comportamenti oggi sanzionati erano consolidati nel loro quotidiano (come scambiarsi gesti di affetto, incontrarsi con gli amici, andare a un concerto, fare sport, ecc.) per cui il divieto è ancor più incomprensibile ed inaccettabile. Infatti, molti di loro di sentono "depredati" e non hanno neppure un capro espiatorio a cui attribuire la colpa perché il virus essendo invisibile è difficilmente aggredibile. Molti vivono questa esperienza come "un tempo sospeso", "un tempo rubato" senza riuscire a intravedere le possibili soluzioni per il domani.

## **2. Cosa imparare da questa esperienza per trasformarla in occasione di crescita**

Aldilà delle privazioni e delle sofferenze individuali, è possibile dare un senso positivo a questa esperienza e "sfruttarla" come occasione educativa e come momento di crescita e di evoluzione personale? Cosa possono imparare?

### *a) Impatto con regole rigide*

La regolamentazione dei comportamenti individuali è avvenuta attraverso i vari DPCM in tempi brevissimi ed in modo abbastanza inaspettato per cui è stata un'esperienza unica, assoluta, sconosciuta in tempi recenti e ciò ha creato spaesamento e confusione generalizzati. Ha richiesto un veloce adattamento per cui solo chi aveva già acquisito un buon livello di maturità ed un certo equilibrio interiore ha saputo adattarsi (pur con molta sofferenza) a queste regole tanto rigide quanto desuete. Maturità ed equilibrio però non possono essere richieste per decreto, seppur motivate da nobili e condivisibili intenti. E per questa ragione, soprattutto gli adolescenti e i giovani adulti, in fase di cambiamento e alla ricerca di nuovi equilibri personali, sono stati travolti da queste restrizioni e le hanno vissute come ingiuste, incomprensibili, inaccettabili. Per la prima volta nella loro vita si sono confrontati con regole di comportamento rigide e senza possibilità di mediazione, limitanti le libertà personali e le abitudini più consolidate, privative di esperienze di condivisione e di incontro per cui molti si sono sentiti scippati della propria normalità. Gli è stata preclusa perfino l'esperienza scolastica che è mancata a tutti, perfino a chi a scuola, fino a quel momento, ci andava malvolentieri. Hanno compreso come la scuola sia un'esperienza di vita, di socialità, di confronto, di crescita, di

misura del sé e non solo un luogo di apprendimento sostituibile con webinar, slides, appunti, collegamenti ondivaghi per salvaguardare l'aspetto didattico (nobile intento anche questo ma decisamente non sostitutivo della scuola in presenza). L'impatto con questo tipo di regole è stato devastante. Ha imposto loro un confronto con i limiti, con i divieti mai vissuto prima e per questo in tanti non ne hanno compreso il senso (da qui molti atteggiamenti negazionisti nei confronti dei pericoli del contagio e delle conseguenze della malattia ma anche molti comportamenti di attacco rivolti a tutti coloro che a vario titolo chiedevano il rispetto delle regole (dai genitori, ai professori alle forze dell'ordine). Proprio l'impatto con regole rigide e senza margine di manovra può però rivelarsi educativo: i ragazzi hanno fatto esperienza del "senso del limite" sempre più raro nella loro quotidianità dove ogni regola può essere discussa, rivista, rielaborata, adattata al meglio alle esigenze, fino ad arrivare ad un relativismo normativo che obnubila il limite stesso e può confondere il confine tra lecito ed illecito. Purtroppo questo è l'esito di trend educativi molto diffusi quanto negativi: dare regole è scomodo e faticoso almeno quanto osservarle per cui spesso si preferisce evitarle in nome di un distorto senso di protezione che, al contrario, espone i ragazzi alla sottostima del rischio ed all'insofferenza verso ogni norma. Confrontarsi con regole così vincolanti e rigide è stato come vivere un brusco risveglio ma come tutti i risvegli darà loro l'opportunità di confrontarsi in modo più corretto e lucido con la realtà che di limiti e di regole è sovrabbondante.

#### *b) Dare valore della libertà personale propria e altrui*

Nell'attraversare questo tempo così inusuale e complesso l'obiettivo educativo principale non è tanto quello di superare lo spaesamento quanto quello di affrontarlo, di attraversarlo imparando da esso, di far fronte alla quotidiana incertezza pur mantenendo una prospettiva futura di segno positivo. Per far ciò è necessario avere il coraggio di abbandonare l'organizzazione precedente ed anche qualche certezza e le programmazioni lineari, rassicuranti e sperimentate che la pandemia ha spazzato via in un attimo. Certo può non essere confortevole ma può trasformarsi in un'esperienza trasformativa utile a dare un nuovo valore alla libertà personale sia in relazione al micro-cosmo familiare sia in riferimento alle relazioni amicali ed affettive. Una limitazione delle libertà personali così vincolante porterà di certo a riflettere sul loro valore inestimabile ma anche ad apprezzare maggiormente i momenti di socialità, le relazioni amicali, i rapporti affettivi declinati in tutte le possibili varianti. È successo a tutti di rimpiangere la "pregressa normalità" ossia le abitudini, la routine della vita pre-covid. Ma ora che vediamo un progressivo miglioramento della situazione sanitaria, è necessario anche ripensare alle relazioni, dare valore dello scambio reciproco ed imparare che niente può

essere dato per acquisito per sempre. I più giovani soprattutto potrebbero imparare ad aver cura dei più fragili ma anche a non percepirsi come invulnerabili proprio in quanto giovani e in salute. Le vulnerabilità possibili sono molteplici e non solo legate solo alla salute fisica in senso stretto. Ma se è vantaggioso non percepirsi come *invulnerabili* è altrettanto utile non percepirsi come *vittime*. Se un giovane si identifica come vittima crederà che tutto sia immutabile e indipendente dalla sua azione, non saprà affrontare le sfide del futuro e penserà di non poter gestire la sua vita: è il primo passo verso il nihilismo (Furedi, 2021).

### c) *Nuovo senso di appartenenza alla comunità*

Da questa esperienza invece si può imparare un nuovo modo di intendere la comunità, e ricercare il proprio spazio di partecipazione sociale. Certo questo dipenderà molto anche da quanto le politiche sapranno dare maggiori opportunità ai giovani, individueranno modi e spazi di inclusione reale, valorizzeranno la loro presenza. Pertanto i giovani dovranno abbandonare una visione auto-centrata di sé (più propria di un'età infantile e pre-adolescenziale) e maturare modalità più adeguate di relazione e di partecipazione. Solo in questo modo sarà possibile ritessere il tessuto sociale, ricostruire legami di fiducia e di partecipazione condivisa ma anche contrastare le svariate tendenze individualiste e l'agonismo sfrenato che si sono moltiplicati negli ultimi tempi e che hanno portato la società a perdere il senso della condivisione ed a essere sempre più escludente e marginalizzante. Un'esperienza così difficile può aiutare tutti a riscoprire il valore dell'interdipendenza positiva che non solo è arricchente per ciascuno ma è anche l'unica via per far sì che la comunità si evolva nel suo complesso (Shankland, André, 2020). Proprio a partire dalle difficoltà dell'emergenza si dovranno riscoprire l'utilità delle esperienze condivise, il valore dell'aiuto reciproco degli intenti comuni e dell'ottimizzazione delle risorse (Isidori, Vaccarelli, 2017). L'interdipendenza positiva ci aiuterà anche a non considerare l'altro come un pericolo, come una minaccia: non più come una possibile fonte di contagio. Questo effetto secondario del distanziamento sociale va di certo superato. Il distanziamento ha un senso dal punto di vista sanitario (preventivo) ma oggi dobbiamo superare questo aspetto e restituire all'incontro (rafforzato anche dal contatto fisico) la valenza di scambio. Apparteniamo ad una "cultura del contatto" e non dobbiamo/possiamo farne a meno: la distanza, al di là dell'emergenza sanitaria che la giustifica in alcune situazioni, è vissuta come dolorosa limitazione e provoca sofferenza e senso di privazione. Le tristi immagini delle "stanze degli abbracci" danno la misura di quanto un contatto, per quanto schermato, possa essere importante per le relazioni, per trasmettere emozioni positive ed anche per trovare la forza di superare le difficoltà del presente.

d) *Accettare le proprie fragilità e farne una forza*

Avere vissuto il tempo della pandemia può anche insegnare che dalle proprie fragilità si può trarre nuova forza se si accetta la propria incompiutezza. Le fragilità non sono solo limiti ma consentono di essere più accettanti verso sé stessi e verso gli altri, di non sentirsi solo manchevoli ma anche di individuare le possibilità di miglioramento, di contrastare gli eccessi di egoismo e di narcisismo e di superare quella fittizia immagine di sé invincibile, eccezionale, invulnerabile che alberga nella mente di molti adolescenti e li espone fatalmente al rischio poiché elicitando comportamenti sfidanti e li porta ad assumere condotte pericolose per la propria incolumità senza alcuna valutazione delle conseguenze su sé stessi e sugli altri.

Accettare le proprie fragilità, invece, consente di ridimensionare il proprio sé narcisistico e di essere più accettanti delle fragilità altrui, quindi di essere più accoglienti ed empatici, più capaci di attivare comportamenti di aiuto e di sostegno. La consapevolezza della propria fragilità costituisce un passaggio necessario per accedere allo status di adulto che porterà ad un ridimensionamento della propria egoità, ad una maggiore sensibilità/capacità di confronto e di adattabilità al contesto ed alle relazioni. Crescere, infatti, significa anche imparare ad essere più aderenti alla realtà, a sapersi auto-valutare evitando sia la sovra-stima che la disistima di sé e a partire da questa capacità valutativa, saper incontrare l'altro.

e) *Contrastare il senso di invulnerabilità e ripensare il concetto di salute*

Uno dei fattori che maggiormente elicitano comportamenti a rischio è il senso di invulnerabilità con cui molti adolescenti e giovani adulti valutano sé stessi; errata percezione sostenuta anche da un sostanziale "ottimismo irrealistico" (Anolli, 2005) che li induce a sottostimare le conseguenze negative di alcune condotte e a valutare esclusivamente le conseguenze positive. Questa modalità di valutazione ha portato molti giovani a convincersi di essere immuni dal pericolo contagio fino al negazionismo. Va detto, comunque, che molta informazione multi-mediale ha sostenuto questa ipotesi (almeno nelle fasi iniziali della pandemia) diffondendo l'idea che il Covid-19 fosse rischioso solo per persone molto anziane con due/tre patologie pregresse. Il tempo e l'evoluzione del fenomeno purtroppo ci hanno insegnato quanto questa informazione fosse fallace; questa ha coinciso però con il convincimento adolescenziale di essere invulnerabili e ancor oggi è molto difficile contrastarla.

Al contrario, vi sono ancora molti ragazzi, soprattutto quelli che hanno vissuto da vicino la malattia e ne hanno via via compreso la pericolosità e la diffusività, che si sono anche sentiti responsabili del contagio, si sono impauriti oltre misura ed hanno assunto il comportamento opposto: si sono

auto-reclusi, hanno interrotto ogni contatto, hanno evitato ogni uscita dalle mura domestiche perché terrorizzati di poter divenire veicolo di contagio per i propri congiunti. Anche questa è una reazione negativa dovuta alla diffusione di informazioni errate. Tutto ciò fa comprendere come ritornare ad avere una vita in presenza e relazioni di contatto sarà molto complicato per tutti anche grazie a supporti specialistici (in questa direzione va il D.L. n. 41 del 22/3/2021 “*Misure urgenti in materia di sostegno alle imprese e agli operatori economici, di lavoro, salute e servizi territoriali connesse all’emergenza da COVID-19*” che prevede che prevede, tra le varie misure finanziate, un incremento del fondo di funzionamento delle istituzioni scolastiche per attivare servizi professionali di supporto e assistenza psicologica e pedagogica a tutto il personale della scuola per prevenire e trattare i disagi conseguenti all’emergenza COVID-19).

In termini positivi però, questa esperienza può contribuire a limitare il senso di invulnerabilità ed insegnare loro ad aver maggior cura della propria salute, ad esporsi meno al pericolo, a limitare comportamenti insalubri dall’uso di alcool e tabacco fino all’assunzione di sostanze psicotrope, non solo in una prospettiva futura ma anche nell’immediato. Questo aspetto è molto importante da sottolineare poiché la scarsa attenzione verso le proprie condizioni di salute è data dal fatto che la stragrande maggioranza di adolescenti e giovani gode di buona salute per cui l’ammalarsi è considerata una possibilità recondita. Impattare con una pandemia e comprendere come possa interessare tutti può invece essere davvero un’esperienza di forte coscientizzazione e può dar adito a comportamenti più responsabili verso sé stessi e gli altri. Per raggiungere tali obiettivi sarà necessario un adeguato accompagnamento educativo connotato da ascolto empatico e da condivisione, per poter superare le difficoltà del presente.

## **Conclusioni**

Il ruolo di educatore presuppone ascolto, attenzione, decodifica dei messaggi (espliciti e non) per accompagnare i ragazzi in un cammino di crescita. Partendo da questo assioma educativo, si deve innanzitutto ascoltare la loro sofferenza, non sottostimarla ma anzi aiutarli ad esprimerla, per poi poterla elaborare e contenere. Questo passaggio è necessario poiché consentirà di comprendere il senso simbolico e comunicativo di molti comportamenti per altri versi condannabili come le risse, le aggressioni, i comportamenti sfidanti, ecc. ma che invece sono segnali di allarme di un disagio profondo e inespresso che indica incapacità ad affrontare la complessità della situazione attuale

In secondo luogo ogni educatore dovrà abbandonare un approccio negativo alla realtà e proporre strategie efficaci di approccio ai problemi ed anche prospettare possibili vie di soluzioni agli stessi. Non si tratta di sottostimare le difficoltà ma di insegnare loro che ognuna di esse può essere affrontata e magari

anche risolta, soprattutto grazie ad azioni sinergiche finalizzate al raggiungimento di obiettivi comuni. È dunque ora di abbandonare una visione distopica della realtà e non proporre ai ragazzi: un futuro che è una minaccia e non una promessa (Benasayag, Schmit, 2004). Ogni supporto educativo dovrà essere improntato alla positività senza ottimismo di facciata ma connotato da una tensione verso una speranza di soluzione, in contrasto con “sentimenti neri” che precludono ai ragazzi la possibilità di programmare il futuro e di impegnarsi in una direzione di senso. Si potrebbe dire che in tempi difficili la speranza deve diventare un diritto e non un lusso per pochi. Ogni ragazzo ha il diritto ad avere un futuro ed a essere accompagnato educativamente in un percorso per realizzarlo al meglio. Se invece gli stessi educatori prospettano loro un futuro senza possibilità di autorealizzazione è ovvio che perdano la forza per impegnarsi, per migliorarsi e per cercare la propria strada. Dunque, la propositività ed il sostegno in educazione sono essenziali e mai come ora lo sono stati: condividere una visione prospettica in cui si potrà migliorare di certo sarà un sostegno per i più giovani e contrasterà quella rassegnazione, del diffuso nihilismo che già tante vittime ha fatto tra i giovani delle ultime generazioni, dando vita a fenomeni di marginalità sociale giovanile mai visti prima, fino ad identificarli in “nuove categorie di fragili e marginali “ come i NEET, gli Hikikomori, gli Emo e gli autolesionisti (Lancini, 2020; Manca, 2015; Piotti, 2008; Ricci, 2019). È un gravissimo errore educativo prospettare alle giovani generazioni un futuro in cui tutto è perduto perché ciò provocherebbe solo annichimento collettivo con conseguenze sociali devastanti. Si tratta piuttosto di trovare nuove modalità per affrontare i cambiamenti, per superare le difficoltà e per cercare soluzioni ai problemi. I giovani hanno bisogno di sentirsi protagonisti del proprio futuro e di imparare a confrontarsi con l'incertezza e con il rischio delle scelte delle quali sentirsi responsabili e non vittime passive di scelte altrui. Perciò le loro aspettative sul futuro non vanno ridotte ma sostenute soprattutto nei momenti in cui è necessario superare le difficoltà e divenire resilienti (Cyrulnik, Malaguti, 2005). La pandemia finirà (come sempre nella storia dell'umanità) ma dobbiamo fare in modo che dietro di sé non lasci solo macerie, lutti, povertà, conflitti bensì un rinnovato interesse per l'altro, per la cura delle relazioni, per la tutela della salute e per molto altro ancora. Per tutti quegli aspetti che abbiamo dato per scontati e che solo quando ci sono mancati abbiamo scoperto essere così importanti per la nostra esistenza.

## **Bibliografia**

- Acerbi R., Bigatto P., D'Alessandro E. (2020), *Scatto di Famiglia. Storia di emozioni di adolescenti in quarantena*, La Meridiana, Molfetta.
- Alfieri S., Marta E., Bignardi P. (2020), *Adolescenti e relazioni significative. Indagine generazione Z*, Vita e Pensiero, Milano.

- Benasayag M., Schmit G. (2003), *Les Passions Tristes. Souffrance Psychique et Crise Sociale*, ed. La Decouverte, Paris; trad. it. (2004), *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano.
- Cyrułnik B., Malaguti E. (2005), *Costruire la resilienza. La riorganizzazione positiva della vita e la creazione di legami positivi*, Erickson, Trento.
- Decreto-Legge n. 41: *Misure Urgenti in materia di sostegno alle imprese e agli operatori economici, di lavoro, salute e servizi territoriali, connesse all'emergenza da Covid 19*, 22 marzo 2021, Gazzetta Ufficiale, GU Serie Generale n. 70 del 22-3-2021.
- Ferrucci L. (2020), *Covid-19 tra emergenza sanitaria e emergenza economica: riflessioni dal mondo delle scienze sociali*, Morlacchi, Perugia.
- Furedi F. (2021), *I confini contano*, Meltemi, Sesto San Giovanni.
- Isidori M., Vaccarelli A. (2017), *Pedagogia e didattica dell'emergenza. I processi formativi nelle situazioni di criticità individuale e collettiva*, FrancoAngeli, Milano.
- Istituto Giuseppe Toniolo (2020), *Rapporto Giovani. Giovani ai tempi del coronavirus. Una generazione in Lockdown che sogna un futuro diverso*, Quaderno n.8, marzo/aprile.
- Lancini M. (2020), *Il ritiro sociale degli adolescenti. La solitudine di una generazione iper-connessa*, Raffaello Cortina, Milano.
- Manca G. (2015), *La grande bellezza. L'adolescente e il proprio corpo*, Pensa Multimedia, Bari.
- Piotti A. (2008), *Il banco vuoto. Diario di un adolescente in estrema reclusione*, FrancoAngeli, Milano.
- Rapporto UNICEF 2020, *The future we want. Essere adolescenti ai tempi del Covid 19*, <https://www.unicef.it/media/future/we/want>, pdf (ultimo accesso 15/04/2020).
- Recalcati M. (2020), *La violenza figlia del Covid*, *La Repubblica*, 21 luglio.
- Ricci C. (2019), *Hikikomori: adolescenti in volontaria reclusione*, FrancoAngeli, Milano.
- Shankland R., André C. (2020), *Quei legami che ci fanno vivere. Elogio all'interdipendenza*, Corbaccio, Milano.
- Tramma S. (2020), *La comunità al tempo della pandemia*, in *temi-repubblica.it*, *MicroMega on line*, n. 7, 26 giugno.
- Tucci M., Buzzi C. (2020), *Gli effetti psico-sociali di Covid 19 sugli atteggiamenti e sui comportamenti adolescenziali*, <https://www.istitutoiard.org>, pdf (ultimo accesso 10/04/2020).
- Vicari S., Di Vara S. (2020), *Bambini, adolescenti e COVID-19. L'impatto della pandemia dal punto di vista emotivo, psicologico e scolastico*, Erickson, Trento.

# **La trasformazione degli ambienti educativi e lo sviluppo sostenibile**



# ***La relazione educativa nell'era del Covid-19. Una riflessione pedagogica sulle nuove pratiche di solidarietà e sul senso di cittadinanza***

Vito Balzano

Professore a contratto di Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"

## **1. Introduzione sul tema degli affetti e delle emozioni alla base della società del Covid-19**

La società post-moderna, quella nella quale oggi viviamo e ci relazioniamo, si connota sempre più come una pluralità di elementi che da una parte seducono, con onnipotenti promesse di globalizzazione e integrazione culturale e sociale, e dall'altro generano percezioni e condizioni di insicurezza, precarietà, esclusione. Una situazione di incertezza, quindi, che acuisce la percezione dei problemi legati allo sviluppo di un singolo sistema economico-sociale e culturale fondato sulla *persona*, e che mina nel profondo la *relazione educativa*, intesa proprio come quell'intreccio tra corpo e *emozioni* che produce e alimenta gli *affetti*. Una problematica, o per meglio dire una crisi educativa, che, recuperando le parole di Sartorio, è emergenza, urgenza e sfida educativa. "Le emozioni creano un'energia positiva quando scopriamo le strategie che le femministe, o i migranti o anche gli anziani trovano per mettere in discussione la società in cui vivono" (Ostrouch-Kaminska, Vieira, 2015, 123), e quindi quando l'Io incontra l'Alterità, con le relative problematiche.

Individualista per vocazione, bulimico di sensazioni e collezionista di emozioni, sovraccitato eppure indifferente, l'uomo di oggi ha ridisegnato il suo mondo interiore nel quale si è rinchiuso come in un fortino, sulla difensiva, sfiduciando o almeno guardando con sospetto i legami che lo trattengono all'interno di dinamiche interpersonali e comunitarie: è la persona, infatti, che venera l'emozione, l'uomo emozionale, l'*Homo sapiens*. Elemento determinante all'interno della relazione educativa, appare, senz'altro, anche la comunicazione, e, soprattutto, una delle sue particolari forme costituita dal *dialogo*. Oltre la comunicazione verbale, però, anche l'implicito svolge un ruolo fondamentale e al suo interno l'emozionalità che spesso assume carattere intangibile, eppure determinante nel processo relazionale. "L'ascolto empatico, quindi, diventa elemento imprescindibile da offrire a ogni persona", così come

ricorda Ricoeur (2005, 232): l'esistenzialismo relazionale, infatti, afferma che la persona non può sussistere isolatamente e indipendentemente dall'altro. L'altro da sé diventa il termine di riferimento fondamentale per consentire alla persona stessa di esistere come tale. L'altro costituisce il mezzo di confronto, il luogo entro il quale permettere a ognuno di scoprirsi, di conoscersi e di agire. Mounier definisce "il personalismo non come una filosofia, bensì come un qualcosa che si contrappone a tutto ciò che si oppone alla realizzazione del compito personale, caratterizzandolo come l'anti-ideologia" (1964, 31-35). Ecco che la persona, nella sua accezione pratica, non può prescindere dalla considerazione che i mutamenti subiti nel tempo, in termini di significato, ne hanno profondamente cambiato anche l'applicazione e l'utilizzo all'interno del discorso pedagogico. Quel principio di libertà e interiorità, a lunghi tratti dibattuto dalla scienza filosofica, ha marcato una netta differenza, in senso pedagogico, tra i termini persona, soggetto e individuo.

Il quadro che si delinea è caratterizzato da un cortocircuito tra affetti e legami, che è una delle caratteristiche tipiche della società post-moderna: da una parte, quindi, si enfatizzano gli affetti, li si desidera intensi e capaci di garantire gratificazione; dall'altra, diversamente, nessuno vuol sentire parlare di legami, anzi ci si orienta prevalentemente verso relazioni che non impegnano sui tempi lunghi. Alla parola *legame*, perciò, fa subito seguito quella di *libertà* (Balzano, 2017), concetto spesso astratto ma, in questa analisi, fondamentale per comprendere il significato reale degli affetti, e quindi di legami affettivi, veicolati da quelle emozioni che sono alla base di ogni relazione. Una libertà, quindi, che oltre a essere libertà *da* e *di* è anche libertà *con* e *per*, dunque libertà per i legami utile a definire quale ruolo possano avere i legami nel nutrire gli affetti e rendere liberi i soggetti. Di contro, il rischio è quello di dare via libera a legami che diventano contratti a termine di reciproco consumo emotivo, per sé stessi incapaci di ospitare veri affetti, strutturati quindi in una forma di esterioresità reciproca che solitamente viene rimproverata ai legami di un certo passato. La scorretta coniugazione di affetti e legami conduce verso lo stesso esito: un'identità slegata e frantumata, o per il basso profilo degli affetti o per inconsistenza del legame.

Alla luce di queste brevi premesse, può oggi la relazione educativa connotarsi di nuovi elementi pur non prescindendo dal compito di *cura* e *aiuto* della persona che la stessa pedagogia ha saputo negli anni coltivare? Analizzando gli ambienti educativi della società post-moderna, dell'evoluzione degli affetti e delle emozioni, nelle prossime pagine proveremo a riflettere sulle problematiche di una società travolta dalla pandemia del Covid-19 che oggi deve necessariamente fare i conti con un mutamento, forse anche positivo, delle relazioni umane di stampo educativo (Elia, 2017, 132-145).

## **2. Nuovi scenari possibili per la relazione in ambienti educativi**

In questi ultimi anni abbiamo assistito a una e vera e propria svolta per quel che riguarda la definizione e la formazione delle figure professionali che abitano i molteplici e differenziati contesti educativi. All'elemento normativo, e alla sua evoluzione, seppur parziale, fa seguito una trasformazione degli spazi dell'educazione, degli *ambienti* educativi, quasi totalmente declinata attraverso il senso del lavoro educativo caratterizzato da posture valoriali, culturali e metodologiche che sono - o almeno dovrebbero essere - proprie di chi opera, e quindi di ogni buon educatore. Il richiamo, in questa sede, a una pedagogia attraversata da - e attraversante - tutte le tensioni e le contraddizioni del contemporaneo, globalizzazione/localismo, pluralità/pensiero unico, che generano ambienti sociali e culturali nei quali l'individualizzazione dei progetti di vita, lungi dal costituire una liberazione da legami di diverso tipo, va a scapito della formazione dell'*individuo-persona*. Siamo immersi in un tempo che è proprio dell'umanesimo, nel quale la *dignità* della persona riveste un ruolo primario nella vita sociale e più di ieri domanda d'essere riconosciuta e rispettata in tutte le forme di espressione. La crescente sensibilità per le violazioni dei diritti umani fondamentali e l'esigenza di salvaguardare o promuovere beni come la pace, lo sviluppo, la solidarietà, l'identità di un popolo diventano i tratti caratteristici che connotano il piano sociale; di qui la necessità di ripensare il concetto stesso di dignità in chiave pedagogica, in una quotidianità che troppo spesso mette da parte la riflessione sulla persona, sul suo senso civico, a beneficio di letture sommarie e superficiali che sfociano nella crisi di valori a più riprese denunciata dalle scienze dell'educazione (Balzano, 2020, 1-8).

L'educazione oggi si trova a fronteggiare numerosi interrogativi, alcuni cruciali, come quelli che guardano alla natura del rispetto umano, alle norme in base alle quali costruire l'obbligo di rispettare la vita umana e se la dignità può continuare a essere valore oggettivo e intrinseco alla persona. Tutto ciò, inoltre, è reso ancor più rilevante dal difficile e complesso tempo in cui stiamo vivendo, il quale pesa sull'interpretazione dell'educazione e rende problematico il profondo rapporto tra umanesimo e paradigmi della razionalità scientifica e tecnologica, tra antropologia relazionale e logica delle relazioni ordinate dal contrattualismo procedurale, con la palese diffusività di molte interpretazioni della persona, di opposte legittimazioni e giustificazioni delle prassi educative. Riprendendo il pensiero di Kant è possibile affermare che quando si tenta di riconoscere uguale valore propositivo a opposte idee e convinzioni sull'uomo e sulla sua possibilità d'essere al tempo stesso *centro* e *periferia* della vita, dell'organizzazione sociale e civile, si giunge a riconoscere validità teorica e pratica al criterio dell'antinomia e si riconosce legittimo progettare l'educazione sia attraverso l'ottica antropologica di valore

dell'uomo e della sua vita e sia come risposta a sollecitazioni di adeguamento dello stesso all'evoluzione scientifica, tecnologica, alla ragione utilitaristica dell'organizzazione sociale ed economica. Di qui il carattere debole e plurale delle affermazioni moderne riguardanti l'uomo, la sua dignità, il suo fine, il suo progetto di umanizzazione e di perfettibilità, le quali assumono la complessità antinomica del nostro tempo e, dentro alla complessità, disegnano molti e contrastanti orizzonti di legittimazione delle molte e contrastanti scelte educative dell'oggi, quale che sia il contesto sociale e culturale in cui queste si realizzano (Bruzzone, 2017, 148-150).

È qui che la caratterizzazione personalistica dell'educazione diventa perno fondamentale della riflessione pedagogica più attuale, poiché in grado di rispondere sul piano delle argomentazioni teoriche e nella prospettazione di matrici progettuali correttamente fondate sul valore della persona e sul rispetto della dignità che incarna e concretizza il valore. Il recupero della singolarità, dunque, come tensione alla *libertà*, come orizzonte aperto a un repertorio infinito di testimonianze, opzioni, assiologie: l'idea pedagogica che la sottende è assunta con forza in sede continentale per la sua dirompenza teoretica. Questo perché la pedagogia, in sella alla singolarità, si apre sia alle praterie del possibile, del futuro, dell'utopico, sia alla frontiera ultima del soggetto-persona: il solo in grado di distaccarsi dalle metafisiche che espropriano il corredo esistenziale dell'individuo, nonché dall'illusione romantica di una naturalità individuale quale valore assoluto (Elia, 2016, 7-11). Di qui l'attualità storico-culturale della singolarità per una pedagogia europea che aspira a legittimarsi come antidogmatica e aperta a quell'altrove dove regna il possibile e l'inattuale. L'umanità del ventunesimo secolo, quindi, dovrà decidere se porre sullo stesso piano di analisi la singolarità e l'interiorità, alla ricerca di un possibile percorso educativo moderno per la costruzione di nuovi percorsi di cittadinanza responsabile (Santelli Beccegato, 2009, 40-44). Il soggetto/persona così come viene progettato, sul piano epistemico, [...] è tendenzialmente equipaggiato sia di libertà esistenziale, sia di autonomia intellettuale. Pertanto, non è fondato né dall'esperienza soggettiva (individuale), né da quella oggettiva (socioculturale): e neppure dalla loro reciproca integrazione. [...] Si presenta esistenzialmente equipaggiato di soli atti di scelta. Sono opzioni personali che garantiscono la libertà e che creano un vero sistema-di-valori: la scelta tra l'esistenza autentica e inautentica, tra il possibile e il quotidiano (Frabboni, 2007, 17-18).

Sul piano relazionale, tra la persona e il bene, Ricoeur sostiene che la giustizia regola e dà qualità alle relazioni tra gli uomini, quando si pone in rapporto con il bene. Ma se la giustizia è virtù che si applica esclusivamente alle istituzioni, piuttosto che ai soggetti che la praticano, prevale una sorta di logica del contratto, volta a porre la prevalenza del giusto sul bene e assicurare un approccio procedurale corretto e neutro a ogni que-

stione concernente i rapporti dei singoli con le istituzioni (1995, 266-276). È l'ampiezza delle implicazioni che l'idea della dignità esprime nella logica e nella pratica dei diritti umani che ci porta verso quell'esplorazione del nesso empirico-causale tra esercizio della libertà e processo di umanizzazione, entro quella sfera, propriamente pedagogica, delle possibilità e dei limiti rintracciabili nell'orizzonte politico, sociale e culturale. Da un punto di vista pratico, infatti, occorre cogliere la diversa modalità epocale di porre il problema della libertà, sempre più spesso sinonimo di generica liberazione da possibili vincoli sociali e politici, da tabù repressivi di carattere socioculturale. Il significato di libertà, rapportato al senso di dignità della persona, si ambienta nella *prassi*, confuso per lo più con il concetto di liberazione o più semplicisticamente esplicitato come facilitazione della vita, soddisfazione di ogni desiderio, rifiuto di ogni forma di vita passata, di qualsivoglia sviluppo finalisticamente ordinato. Quando parliamo di libertà della persona, risulta interessante il contributo di Berlin, il quale definisce la stessa come "libertà dalle catene, dall'essere imprigionato o reso schiavo da parte di altri. Battersi per la libertà significa cercare di rimuovere degli ostacoli; lottare per la libertà personale è sforzarsi di porre un freno alle interferenze, allo sfruttamento, alla riduzione in schiavitù da parte di persone i cui fini non sono i nostri" (1989, 53).

La sfida che, in un tale contesto economico, sociale e culturale, attende la pedagogia e l'educazione è, quindi, quella di "contribuire alla realizzazione di un sistema di benessere possibile, che nasca dalle sinergie tra il soggetto e le dimensioni collettive entro le quali si costruisce la sua storia di vita" (Santerini, 2019, 31). Il bisogno di una forte tensione educativa, questione quanto mai urgente oggi, è avvertito in maniera più forte in quello che Bauman definisce il *postmodernismo maturo*, lì dove l'uomo smarrisce troppo facilmente la rotta nella ricerca estenuante di una ricetta di vita. Un lavoro educativo, pertanto, che ha come propri assi di riferimento la dimensione progettuale e la relazione: "compito della pedagogia è acquisire i dati raccolti da diversi punti di vista al fine di porre in essere processi di cambiamento e di trasformazione dell'agire educativo che siano coerenti con le finalità che essa si pone all'interno della civiltà democratica e, al contempo, aperta alle discussioni di queste stesse finalità, non dando per scontate le concezioni dell'uomo e della sua educazione che essa assume e che determinano l'idea di buona pratica educativa" (Elia, 2016, 13). Una progettazione, perciò, che muove dalla prefigurazione di una situazione adeguatamente modifica rispetto alla sua configurazione attuale, rispetto ai problemi da affrontare, in considerazione della "liquidità" delle relazioni interpersonali.

### 3. Giovani e spazi educativi: una questione generazionale

La frattura generazionale, in seno ai luoghi e agli spazi educativi, rappresenta uno dei filoni di ricerca di maggior interesse per la pedagogia, specialmente nell'analisi della crisi delle giovani generazioni e del mutamento dei punti di riferimento per i futuri cittadini. Nonostante la creazione di vari centri di aggregazione e spazi per giovani, infatti, molti appartenenti alla fascia di età giovanile si trovano in condizioni di isolamento e solitudine; una dimensione, questa, che fa sentire gli stessi come abbandonati, senza modelli né guide, senza padri né maestri, ai margini della vita politica, esposti alle leggi del consumismo, alla manipolazione dei bisogni, ai comportamenti indotti e ai pericoli di sfruttamento del mercato della droga, traditi da una generazione adulta rassegnata e ingenerosa. Sotto accusa, in questa fase, è in generale il modello di società e gli stili di vita proposti dai media che diffondono falsi miti e modelli deleteri (Merrill, González Monteagudo, Nizinska, Galimberti, Ballesteros-Moscioso, 2017, 131-133).

La pedagogia, alla luce delle premesse esplicitate, può – o forse è meglio dire deve – proporre un possibile percorso educativo nuovo, uguale e al tempo stesso diverso dal passato, orientato verso l'evoluzione socioculturale della comunità ma, al tempo stesso, ancorato sui fondamenti della categoria della *responsabilità*, al senso di responsabilità e a quell'ampia e dibattuta ipotesi di "cittadinanza sociale" (Balzano, 2020, 29). "L'educazione, in questo scenario, si configura come il terreno naturale in cui cresce rigogliosa la persona-valore dalle cifre multidimensionali, integrali, totali: per via dell'interattività e trasversalità delle sue dimensioni di sviluppo" (Donati, 2000, 41). Sulla scia di questa idea di persona, quindi, il volto delle età generazionali che abita le pagine della pedagogia più accreditata nel vecchio continente è decisamente distante da quello che popola l'odierna "civiltà dei consumi, proprio perché stampa bambini e giovani tramutati in una umanità di manichini: creata e impostata culturalmente per ragioni di mercato dall'odierna industria commerciale" (Donati, 2006, 63). La pedagogia che si sta delineando dalla nostra analisi riflette presupposti teorici orientati a larghi consensi che rinvengono dal vecchio continente ma, al tempo stesso, è orientata a combattere sia la cultura mercantile che nega l'identità storico-sociale dei giovani e, di conseguenza, i loro diritti di cittadinanza, sia le pedagogie tolemaiche ideologicamente al servizio dell'odierna società delle globalizzazioni (Elia, 2014, 25-33).

Un termine che riecheggia sempre più spesso nelle riflessioni pedagogiche è quello di *democrazia*. Dalla categoria aristotelica all'idea deweyana, il termine nel tempo ha sempre caratterizzato la vita dell'uomo, dandone una lettura sempre critica e complessa. Una forma di governo spesso esaurisce semplicisticamente qualcosa di decisamente più ampio e complesso; una idea, fatta di storia e di valori, ne restituisce una forma più alta ma certamente

sempre troppo teorica e poco prassica. La realtà del presente, invero, ci ricorda come la democrazia non possa scindersi dall'educazione perché costruita su valori comuni: una democrazia che non si risolve semplicemente nel diritto di voto, ma si realizza ponendo tutti in condizioni eguali nella lotta contro le difficoltà della vita. Non può esserci scuola democratica se non in una società democratica, e non può esserci società democratica se non con una scuola democratica, che educi i giovani al significato profondo della *partecipazione*, della socialità e della corresponsabilità. Un'analisi, questa, che ci permette di recuperare il senso di una libertà e di una identità declinate in chiave pedagogica. Sia la libertà che l'identità si sostanziano infatti nell'ampia categoria pedagogica della responsabilità che, oltrepassando la questione di genere, finisce per scindersi in termini attuativi nelle differenze d'età: esiste un giovane responsabile, anche se non in senso assoluto, ed esiste certamente un adulto responsabile; di contro, ci sono giovani che non hanno maturato un senso di responsabilità pieno, così come ci sono adulti che non riescono a sviluppare il proprio agire in modo responsabile. "Il riferimento è a una responsabilità consapevolmente dentro al valore storico dell'azione e delle conseguenze che ne possono derivare da una corretta valutazione prospettica, in grado di richiamare l'attenzione del soggetto sulle conseguenze delle proprie scelte e ad agire responsabile quale stima della personale capacità di agire intenzionalmente e di scegliere in base a ragioni" (Chionna, 2012, 58). Educare alla responsabilità è uno dei compiti principali della pedagogia sociale e richiede un'organizzazione che sappia riconoscere gli elementi essenziali sui quali puntare per giungere, attraverso l'educazione responsabile del giovane e la costruzione dell'agire responsabile nell'adulto, a formare il cittadino responsabile. In questo senso, l'identità è responsabilità personale, consapevole dinamica tra stabilità del sé e articolazione di specifica espressione nella diversità delle esperienze che si susseguono nel tempo; identità, quindi, significa unicità della dimensione personale che si impara a conoscere e riconoscere nel tempo, senza perdere il senso della consapevolezza del personale valore. È comunità ininterrotta nello sviluppo degli eventi, nella crescita mentale, morale, fisica, sociale, secondo forme di permanenza nel tempo che sempre può far dire "io sono" (Chionna, 2012, 57-74). "Una identità culturale, inoltre, intesa come quel complesso delle pratiche che si sono avvicinate nel corso dei secoli, legate al modo di essere di una comunità e considerate da essa avere lo statuto di valore irrinunciabile" (Colazzo, 2002, 3).

Quando si affrontano le tematiche pedagogiche relative ai mondi giovanili, però, è prudente deporre le certezze concettuali, per costruire proposte educative efficaci e durature. La conoscenza e la percezione delle relazioni con lo spazio-mondo e con gli altri soggetti che lo abitano, infatti, fanno sempre riferimento sia all'esperienza razionale empirico-verificativa, sia al vissuto esperienziale soggettivo strettamente collegato al concetto stesso

di esistenza. Lo *spazio*, quindi, non può essere inteso come struttura a sé, svincolato dal soggetto che lo vive, poiché è sempre, innanzitutto, spazio per un soggetto; si spazializza ricevendo significato da un soggetto, quindi si dilata o si contrae, si popola o si desertifica, si rabbuia o si illumina in base agli stati d'animo. Questi, perciò, non rappresenta un ambito indifferente e omogeneo, fisso, immutabile e neutro in cui sono immerse tutte le cose, ma è vario, è il mezzo che rende possibili le connessioni tra le cose che non vivono se non in virtù di un soggetto che le descrive e le sostiene. L'uso dello spazio costituisce da sempre un elemento fondamentale di ogni metodica educativa e implica variabili formative essenziali in ogni operazione concettuale di ordine pedagogico, eppure la pedagogia ancora oggi fatica nell'elaborare autonomamente gli aspetti più peculiari della spazialità educativa (Merrill, Nizinska, Galimberti, Eneau, Sanojca Samiri Bezzan, 2019, 231-240). Lo spazio esiste, ed è bene ricordarlo, solo grazie a ciò che lo riempie, e nell'educativo esiste grazie agli eventi educativi che in esso accadono, rendendolo educativo. A maggior ragione, quindi, gli spazi educativi giovanili sono ovunque, e tutti i luoghi sono potenzialmente educativi; ogni spazio può divenire, in determinate situazioni, educativo poiché i processi di formazione e crescita avvengono dovunque vi sia trasmissione di saperi e comunicazione educativa. Ogni atto educativo si colloca in un luogo che diventa educativo proprio in base alla relazione che lo rende educativo, lasciando emergere anche potenzialità impreviste e imprevedibili che ne dilatano l'estensione.

#### **4. Un nuovo progetto di vita fondato sulla relazione educativa post-coronavirus**

Le prospettive pedagogiche ricalcate precedentemente, circa la possibilità di riconoscere nuovi spazi educativi, non solo per le giovani generazioni, indicano che la priorità non risiede tanto nel costruire progetti *per* qualcuno, sia questi giovane o meno, quanto nel favorire occasioni, luoghi, esperienze che facilitino la costruzione di progetti di vita; quindi, spazi di *progettualità* condivisa, carichi di significato, in grado di restituire alla persona quella capacità propria di essere capace di sperare, di progettare il futuro nella difficoltà del presente. Il tutto da una prospettiva generazionale differente, di strutturazione del proprio futuro per le giovani generazioni<sup>1</sup>, e di restituzione di esempi, di fiducia e di supporto per gli adulti nei confronti dei cittadini di domani,

---

1. Un interessante approfondimento circa l'identità politica nelle giovani generazioni, e in particolar modo sulla percezione che questi hanno del senso di cittadinanza e di appartenenza europea, è rappresentato dal contributo di S. Chistolini, E. Lastrucci, A. Porcarelli, *Giovani europei e cittadinanza. Lo studio sugli adolescenti italiani nel contesto della ricerca internazionale sull'identità politica*, Pensa Multimedia, Lecce, 2018.

veicolando l'azione educativa verso i principi di *responsabilità* e *partecipazione*. È necessario, quindi, contrastare quella liquefazione delle relazioni che si oppone non tanto a un concetto di relazione, e quindi di società, solida ma piuttosto fondata sul significato di *autenticità*: una società che ricerca maggiore autenticità, che potremmo qualificare col termine di *ultramoderna*, lì dove si intende una società che procede oltre la modernità, cercando però di riprendere e portare a compimento istanze di umanizzazione che nel quadro della modernità sono rimaste prigioniere. È la mancanza di disponibilità del singolo a ricreare delle situazioni differenti nei rapporti tra soggetti: sembra, infatti, che la *modernità*, con la sua carica di razionalità e certezza, allontani la persona dalla ricerca dell'incontro e del legame, carichi d'affettività, soggettività, incertezza. L'uomo ha difficoltà a volersi bene, ancor prima del voler bene ad altri: rischia di non riuscire a sprofondare dentro sé stesso, sfondando invece il proprio fondamento. Il nodo è la relazione interpersonale che, per dirla con Bertolini, "è una delle prospettive sulle quali si fonda l'atto educativo: la persona dell'educatore è uno strumento pedagogico (vivere con, fare con), il rapporto è continuativo, la quotidianità è usata in modo consapevole e programmato (Bertolini, 1988, 247).

La situazione pandemica che stiamo ancora vivendo ha messo a rischio la salute di tutta la comunità umana e ha modificato radicalmente molti aspetti della nostra vita. Insieme all'epidemia, infatti, le iniziative governative messe in campo per contrastare la diffusione del virus hanno fatto emergere, e a volte amplificato, disuguaglianze, inadeguatezze del sistema di welfare, discriminazioni e ingiustizie sociali sulle quali si è sviluppato un intenso dibattito culturale, nel nostro paese e non solo. Alcune di queste questioni riguardano, per esempio, il rispetto dei diritti educativi e di *cura* della persona, l'assistenza e il *sostegno* per i soggetti con disabilità, gli effetti psicologici del lockdown su bambini e ragazzi, l'acuirsi dei processi di marginalizzazione delle fasce socialmente più deboli, delle comunità migranti e delle minoranze culturali, l'alleanza/dis-alleanza tra istituzioni e famiglie circa la responsabilità educativa verso le nuove generazioni. Oggi la società ha riscoperto alcune dinamiche oramai sopite, perdute in parte o completamente, nel contesto familiare. La pandemia, che ha costretto in casa buona parte dei cittadini del mondo, ci ha invogliato - se non costretti - a recuperare i rapporti che per lungo tempo sono stati fondamento della costruzione identitaria e del rapporto genitore-figlio e genitore-genitore. Esistono differenti livelli di protezione sociale garantiti dagli stati alle differenti categorie di beneficiari che, per alcuni aspetti, hanno determinato la creazione di una forma di *solidarietà* sociale e di assistenza fondata su un concetto di famiglia intesa come ammortizzatore di rischi e bisogni. Naldini ha definito questo modello, tipico dei paesi dell'Europa meridionale, "modello delle solidarietà familiari e parentali" (2002, 73-99), che funzionerebbe unicamente in presenza di forti vincoli familiari o parentali

a carattere intergenerazionale e lungo tutto l'arco della vita. In questa sede, è bene evidenziare, si intende per solidarietà la categoria morale che, com'è noto, si fonda sulla capacità di pratiche volte a prestare il proprio aiuto, o la propria partecipazione emotiva, ai disagi e alle sofferenze di altri esseri umani.

La pratica educativa, perciò, deve provare a strutturarsi attraverso un percorso di sintesi tra le numerose stimolazioni della società contemporanea, barcamenandosi tra un presente sempre più frammentato, una realtà parcellizzata, che mina non solo i rapporti sociali, ma anche le dinamiche interpersonali all'interno dei principali contesti educativi, come la famiglia, ma anche nelle macroaree come la comunità di appartenenza. Il problema deriva dalla difficoltà, specie in ambito familiare, di raccontarsi e narrarsi, e questo provoca una distorsione nella costruzione identitaria dei nuovi cittadini che andranno a far parte della comunità nella quale si svilupperanno relazioni e pratiche educative. Bruner, per esempio, assegna un ruolo fondamentale al pensiero narrativo per la sua funzione di attribuzione e costruzione di un ordine significativo al mondo e alle esperienze: noi organizziamo la nostra esperienza e i ricordi principalmente sotto forma di narrazione. Il Coronavirus, a detta degli esperti sanitari, cambierà radicalmente i rapporti sociali nell'immediato futuro; ma in educazione sappiamo bene che così non potrà essere, che il contatto visivo, tangibile, restano delle dinamiche imprescindibili nel rapporto tra educatore e educando, ma soprattutto nella formazione delle giovani generazioni nel contesto familiare. La *relazione educativa* deve riprendere il lungo viaggio dei rapporti interpersonali (Bholinger, Haake, Helms Jørgensen, Toiviainen, Wallo, 2015, 131-135), non può prescindere da alcuni punti fondamentali, quali la persona, il contesto e la comunità. È necessario, quindi, recuperare il senso di un progetto di vita fondato sulla costruzione identitaria delle giovani generazioni. È la grande occasione che abbiamo e che non dovremmo lasciarci sfuggire.

Un progetto di sé, infatti, non può nascere nell'isolamento o, peggio, nell'emarginazione, bensì nei luoghi dove sia possibile instaurare relazioni positive con gli altri, tanto con i giovani quanto con gli adulti significativi, dove poter dare espressione alle proprie idee, alle proprie energie vitali, ai propri gusti culturali, artistici, musicali, alle proprie modalità di percepire e esprimere l'impegno sociale. Costruire una *relazione educativa*, nei modi e negli spazi fin qui analizzati, che possa essere fondata sul principio di *cura* e di *aiuto*. Il ruolo educativo nel lavoro di cura, infatti, ha una lunga storia che si snoda nel campo dei servizi sia sanitari che socioassistenziali ma questo non può che essere un punto di forza per gli sviluppi futuri: oggi, difatti, non si guarda più al soggetto come a un paziente, un ammalato, ma come una persona con le proprie specificità e i propri poteri personali, a prescindere dalle difficoltà. Guardare alla persona come soggetto di per sé caratterizzante è il primo e importante passaggio per tendere a quel concetto di libertà illustrato

in premessa, e diviene essenziale in chiave post-moderna, in riferimento alle giovani generazioni. La crisi della politica e la scarsa partecipazione, specie per i giovani, passa anche attraverso il carente coinvolgimento da parte dei media e, più in generale, degli attori sociali più rilevanti; sentirsi protagonisti di una “tana” o di un “rifugio”, per dirla con le parole di Tori, rappresenta il fondamento di una crisi epocale di valori e modelli educativi, soprattutto per le giovani generazioni, non permettendo la costruzione di nuovi spazi educativi orientati ai bisogni e alle necessità del cittadino del futuro. Questa sfida, a tratti nuova, è demandata in via quasi esclusiva alla pedagogia che non può più rinviare o delegare alle altre scienze umane ma che, appellandosi a quell’aspetto di adattività e all’autonomia progettuale che più la caratterizza, deve necessariamente aprire a una riflessione critica sulla modernità “liquida”, sulle relazioni sempre più frammentate, e sulla improrogabilità, a più riprese evidenziata, di costruzione di spazi educativi nuovi e differenti, in grado di fronteggiare l’evoluzione della società colpita dalla diffusione del Covid-19.

## **Bibliografia**

- Balzano V. (2020), *Educare alla cittadinanza sociale*, Progedit, Bari.
- Balzano V. (2017), *Educazione, persona e welfare. Il contributo della pedagogia nello sviluppo delle politiche sociali*, Progedit, Bari.
- Berlin I. (1989), *Quattro saggi sulla libertà*, Feltrinelli, Milano.
- Bertolini P. (1988), *L’esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze.
- Bholinger S., Haake U., Helms Jørgensen C., Toiviainen H., Wallo, A. (Eds.) (2015), *Working and Learning in Times of Uncertainty. Challenges to Adult, Professional and Vocational Education*, Sense, Rotterdam.
- Bruzzone D. (2017), *La competenza emotiva: una indispensabile risorsa professionale*, in Kanizsa S., Mariani A.M., *Pedagogia generale*, Pearson, Milano-Torino, 147-164.
- Chionna A. (2012), *Giovani e senso di responsabilità*, in Chionna A., Elia G., Santelli Beccegato L. (Eds.), *I giovani e l’educazione. Saggi di pedagogia*, Guerini, Milano, 57-70.
- Chistolini S., Lastrucci E., Porcarelli A. (2018), *Giovani europei e cittadinanza. Lo studio sugli adolescenti italiani nel contesto della ricerca internazionale sull’identità politica*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Colazzo S. (2002), *Il museo e la formazione sociale tra storia e territorio. Castrignano dei Greci*, Amaltea, Lecce.
- Donati P. (2000), *La cittadinanza societaria*, Laterza, Roma-Bari.
- Donati P. (2006), *Politiche sociali e solidarietà fra le generazioni: il contributo della sociologia relazionale*, in Fadda A., Merler A. (Eds.), *Politiche sociali e cultura dei servizi*, FrancoAngeli, Milano, 27-54..

- Elia G. (2017), *La relazione educativa: strumento privilegiato del fare educazione*, in Kanizsa S., Mariani A.M.. *Pedagogia generale*, Pearson, Milano-Torino, 131-146.
- Elia G. (Ed.) (2014), *A scuola di cittadinanza. Costruire saperi e valori etico-civili*, Progedit, Bari.
- Elia G. (2016), *Prospettive di ricerca pedagogica*, Progedit, Bari.
- Frabboni F. (2007), *L'educazione tra emergenza e utopia*, in Cerrocchi L., Dozza L. (Eds.), *Contesti educativi per il sociale. Approcci e strategie per il benessere individuale e di comunità*, Erickson, Trento, 13-24.
- Merrill B., González Monteagudo J., Nizinska A., Galimberti A., Ballesteros-Moscio M.A. (Eds.) (2017), *Adult learning, educational careers and social change*, University of Seville Seville.
- Merrill B., Nizinska A., Galimberti A., Eneau J., Sanojca Samiri Bezzan E. (Eds) (2019), *Exploring Learning Contexts: Implications for Access, learning Careers and Identities*, University Rennes 2/ESREA, Rennes.
- Mounier E. (1964), *Il personalismo*, Ave, Roma.
- Naldini M. (2002), *Le politiche sociali e la famiglia nei paesi mediterranei. Quale prospettiva per un'analisi comparata?*. *Stato e Mercato*, 64(1), 73-99.
- Ostrouch-Kaminska J., Vieira C. (2015), *Private world(s): Gender and informal learning of adults*, Sense Publisher, Rotterdam.
- Ricoeur P. (1995), *Le juste*, Éditions Esprit, Paris.
- Ricoeur P. (2005), *Sé come un altro*, Jaca Book, Milano.
- Santelli Beccegato L. (2009), *Educare non è una cosa semplice. Considerazioni e proposte neo-personalistiche*, La Scuola, Brescia.
- Santerini M. (2019), *Pedagogia socio-culturale*, Mondadori Education, Milano.

# *La pedagogia della natura come scelta di impegno pedagogico e politico per una relazione educativa di prossimità*

*Francesca Di Michele*

Dottoranda in Teoria e Ricerca Educativa e Sociale,  
Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre

## **Introduzione**

La pandemia da Covid-19 ha messo in profonda discussione il paradigma educativo dominante evidenziando le criticità dell'attuale società del benessere. Il virus ha colpito a livello mondiale l'umanità, smascherando contraddizioni e squilibri sociali, dimostrandosi tutt'altro che democratico, ma rivelatore ed amplificatore di povertà e disuguaglianze.

L'infanzia in questo tempo è rimasta spesso invisibile presentando ora alla comunità adulta emergenti esigenze di ripristino del benessere e di riconoscimento del loro valore come attori sociali e culturali dell'oggi e del domani<sup>1</sup>.

Le ricerche condotte in merito alle prime conseguenze educative e relazionali su bambini e famiglie causate dalla pandemia e sui provvedimenti preventivi messi in campo (Bertagna G., 2020; Farné R., Balduzzi L., 2021; Chistolini S., 2021; Gigli A., 2021) hanno rilevato dati in grado di definire un quadro generale di disorientamento e perdita dei punti di riferimento abituali sia per i genitori che per i figli con il bisogno di trovare nuove attribuzioni di senso all'esistere nel suo complesso.

Bambini e adolescenti sono stati considerati al sicuro tra le mura domestiche, raggiunti dalla scuola con le varie forme di didattica a distanza e a livello nazionale le ricerche in ambito educativo e pedagogico hanno cercato di rendere visibile l'impatto della pandemia sull'infanzia (Gigli, 2020) in riferimento alla prima fase di isolamento e alla parziale ripresa a partire da settembre 2020.

Quel che emerge come elemento comune, ricollegabile ai vissuti di trauma ed emergenza, è la perdita di riferimenti spaziali e temporali con una tra-

---

1. Cfr. Farné R., Balduzzi L. (a cura di) (2020), *Bambini invisibili. Il lockdown dell'infanzia*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo (BG), 54-57.

sformazione delle abitudini del singolo e dei gruppi. I cittadini hanno vissuto un periodo di allontanamento dai luoghi pubblici con una estraneazione dai contesti di vita quotidiana e dalle routines interpersonali con una parallela improvvisa espansione della dimensione virtuale.

È emersa la necessità di assumere un senso collettivo di responsabilità e comportamenti di vita fortemente diversi da quelli usuali per l'interesse della comunità<sup>2</sup>. I dati raccolti nel corso dei primi mesi di isolamento presentano un quadro di effetti sulla salute personale come conseguenza del confinamento riconducibili a disturbi del sonno, instabilità emotiva, inquietudine, attacchi di ansia, comportamenti di aumentata irritabilità (Gigli, 2020).

Quel che è accaduto è stato un evento inatteso e traumatico che, come tale, interpella i singoli e la collettività al fine di ricercare risposte creative e innovative adeguate a far evolvere la fine di un mondo conosciuto in una rinascita trasformativa.

Una situazione limite e difficile che rappresenta allo stesso tempo un'occasione di libertà, un'opportunità per ripensare e ripensarsi in una prospettiva di metamorfosi che chiama in causa la responsabilità, la partecipazione e l'attivazione, la solidarietà e la cittadinanza consapevolmente agita.

Quel che può emergere è una potenziale contro-narrazione di resistenza critica dal valore educativo, politico ed etico-civile, espressione di quel conubio tra pedagogia e politica da cui far emergere traiettorie di indirizzo per la crescita post crisi sanitaria.

Già Platone teorizzava una politica responsabile delle scelte alla base dell'affermazione della giustizia all'insegna della *paideia* bella, vera e giusta. Un traguardo raggiungibile, ancora oggi, attraverso collaborazione e coprogettazione con la pedagogia, affinché la dimensione del futuro possibile, propria di entrambe, si realizzi nella storicità del presente.

Un dibattito che, citando Cicerone, dia spazio alla forza degli argomenti per riconoscere la complessità del nostro tempo e condurre l'umanità verso la verità<sup>3</sup>.

Un'espressione di questa complessità in ambito educativo è stata evidente alla riapertura delle scuole per l'anno scolastico 2020/2021. L'esperienza interiorizzata dell'isolamento da parte dei bambini e degli adolescenti ha lasciato un segno frutto della natura stessa di quanto accaduto. Evento che li ha colti impreparati disorientandoli, ma che rappresenta il punto di partenza per prendere consapevolezza della capacità di attivare strategie di risposta

---

2. Cfr. Farné R., Balduzzi L. (a cura di) (2020), *Bambini invisibili. Il lockdown dell'infanzia*, op. cit., 59-61.

3. Cfr. Bertagna G. (2020), *La scuola al tempo del covid. Tra spazio di esperienza ed orizzonte d'attesa*, Studium edizioni, Roma, 34 e 40.

creativa in ognuno di loro al fine di ricostruire relazioni e generare nuova conoscenza.

A tal proposito la valorizzazione della pedagogia della natura rappresenta una cornice di riferimento pedagogico per giungere ad una nuova espressione dell'essere in sintonia con l'ambiente, con gli altri e rispettosa del valore interiore dell'essere persona.

Un'integrazione tra cittadinanza attiva e autoconoscenza che educatori classici e moderni hanno ribadito nel corso della storia della pedagogia<sup>4</sup>, si pensi ad A. Manzi che sottolineava l'importanza fondamentale di esporre i bambini a situazioni reali, a farli vivere all'aperto per fare esperienza di natura e misurarsi con la dimensione del rischio. Un processo di apprendimento che mette radici nell'essere permettendo un'interiorizzazione delle esperienze per una crescita armoniosa e globale.

## **1. Covid-19, l'inatteso sanitario interpella con urgenza la pedagogia**

Le misure sanitarie adottate hanno modificato in maniera capillare i comportamenti, i gesti, le modalità relazionali quotidiane e con esse il significato stesso delle relazioni; tanto da rendere urgente una riflessione pedagogica e l'individuazione di una direzione interpretativa in grado di indirizzare l'agire educativo verso nuovi apprendimenti ed evoluzioni.

Le settimane di isolamento hanno interrotto la continuità tra scuola e famiglia, riducendo l'azione della prima ad una didattica della distanza fragile e incerta e isolando la seconda in un esclusivo e totalizzante spazio educativo per bambini e adolescenti. I genitori hanno dovuto assumere il ruolo di insegnanti, osservatori e narratori della condizione dei propri figli per permettere alle docenti di "rivedere" gli alunni chiusi in casa<sup>5</sup>.

Anche la distinzione tra tempo del lavoro e della vita privata ha subito un notevole stravolgimento per quanti si sono trovati in condizioni di *smart working*: da una parte i genitori hanno potuto trascorrere più tempo vicino ai figli, giocare con loro, seguirli nei compiti, scandire i ritmi della giornata in maniera più rilassata; ma tanti hanno patito la difficoltosa gestione degli spazi in appartamenti di piccole dimensioni, la mancanza di supporto da parte di altri adulti, la fatica nel riuscire a rispondere in modo puntuale alle esigenze di figli di età differenti senza poter offrire loro alternative adeguate.

---

4. Cfr. Farné R., Bortolotti A., Terrusi M. (2018), *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Carocci editore, Roma, 45-57.

5. Cfr. Farné R., Balduzzi L. (a cura di) (2020), *Bambini invisibili. Il lockdown dell'infanzia*, op. cit., 13-14.

La vicinanza forzata ha modificato le relazioni familiari facendo emergere problemi relazionali probabilmente già preesistenti, ma acuitizzati dall'isolamento.

Sia adulti che bambini hanno vissuto momenti di aggressività e inquietudine, ansia e nervosismo, abbattimento e angoscia. Si sono manifestati regressioni evolutive, difficoltà emotive e comportamentali, disturbi del sonno, paure con intensità variabili e in stretta relazione con i livelli di stress genitoriale.

Oggi è urgente supportare un processo di riformulazione cognitiva ed emotiva affinché si potenzi la capacità infantile della resilienza per accettare, accogliere e rielaborare creativamente la realtà.

Un apprendimento che gli adulti educatori possono favorire attraverso relazioni di cura e protezione in ambienti ricchi di occasioni di esplorazione, gioco, narrazione e condivisione, recupero di abitudini quotidiane e di normalizzazione del nuovo contesto di riferimento<sup>6</sup>.

Questa rielaborazione collettiva generalizzata è stata la grande assente per i bambini durante i mesi più duri del contrasto alla pandemia in cui genitori ed insegnanti hanno cercato, spesso con fatica e in linea con le competenze relazionali ed emotive possedute, di sostenerli nello spazio della relazione casalinga<sup>7</sup>.

In questo articolo si intende porre l'attenzione sulle opportunità di mutamento dei paradigmi che questo periodo di crisi sanitaria ha potuto e continua a rappresentare. Consapevoli altresì della tragedia e del dolore che la pandemia ha portato nelle famiglie e delle comunità umane di tutto il pianeta.

La prospettiva di trasformazione che con impegno ed intenzionalità educativa gli adulti possono proporre alle nuove generazioni permetterebbe evoluzioni significative nella crescita cognitiva, sociale e affettiva per il raggiungimento di buone condizioni di salute e benessere.

Cambiamenti radicali portatori di nuove capacità riflessive ed autoriflessive che trovino stimolo nell'osservazione e ripensamento delle strade deserte e silenziose che hanno permesso di riscoprire i suoni della natura, l'aria più pulita e tersa, il silenzio che ha permesso l'ascolto e favorito i processi di pensiero.

Una pausa dalle attività e delle relazioni con l'esterno che permette di nutrire l'introspezione, lo stare con se stessi e il riconoscimento dell'effimero del fare superficiale e consumistico rispetto all'essenziale dell'essere e dello stare in armonia con la natura alla ricerca dell'espressione consapevole e autentica della propria interiorità.

---

6. Cfr. Farné R., Bortolotti A., Terrusi M. (2018), *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*, op. cit., 38-40.

7. Cfr. Farné R., Balduzzi L. (a cura di) (2020), *Bambini invisibili. Il lockdown dell'infanzia*, op. cit., 63-64.

Una significativa riorganizzazione del tempo e dello spazio domestico con l'introduzione di nuove ritualità in cui la famiglia può ritrovare se stessa. Un tempo di invisibilità che può essere portatore, suo malgrado, di spunti di svelamento trasformativo e rinnovatore<sup>8</sup>.

Le vicende del quotidiano generano un *habitus*, cioè conoscenza e competenza sentimentale, relazionale e affettiva che contribuisce all'edificazione dell'identità, al fluire della coscienza. J.J. Rousseau, a proposito dell'incedere dell'esistenza, sosteneva che l'apprendimento del vivere ha origine propriamente dai sentimenti e dalle sensazioni. Per questo, bambini e adulti, dovrebbero apprendere a stretto contatto con l'ambiente (già J. Locke aveva portato l'attenzione su questo nel suo *Pensieri sull'educazione*, 1956) e con la propria affettività, in continua evoluzione rispetto agli accadimenti esterni.

Da J. Locke e J. J. Rousseau si avvia un processo riflessivo di riscatto dei sentimenti e della conoscenza derivante dall'esperienza diretta nello sviluppo esistenziale della sfera interiore del sé che proseguirà poi nella riflessione pedagogica ottocentesca e soprattutto di inizio Novecento<sup>9</sup>.

Primi passi di riconoscimento della dignità epistemologica di una concezione dell'essere persona globale e olistica in cui riconoscere l'interconnessione nella complessità della tripartizione dell'essere tra azione, sentimenti e pensieri.

## **2. Pedagogia della natura come traiettoria di senso per la metamorfosi dell'educazione**

Tornare a vivere dopo l'isolamento gli spazi pubblici che per un tempo dilatato, soprattutto nella percezione infantile, erano stati preclusi, è apparso come una scoperta del tutto inedita. Sono emersi dettagli precedentemente non considerati, il noto visto con uno sguardo riposizionato rappresenta un'opportunità da cogliere e valorizzare in questa fase intermedia di ripresa per stimolare l'attenzione, inventare e guardare il 'fuori' restituendogli quella dimensione di meraviglia, autonomia e bellezza capace di contribuire alla formazione globale dei bambini<sup>10</sup>.

La pedagogia si trova di fronte ad una sfida di radicale importanza che interpella la definizione stessa dello spazio di apprendimento, della relazione educativa e del ruolo del maestro.

---

8. Cfr. Farné R., Balduzzi L. (a cura di) (2020), *Bambini invisibili. Il lockdown dell'infanzia*, op. cit., 41-45 e 88-91.

9. Cfr. Bortolotti A. (2019), *Outdoor education. Storia, ambiti, metodi*, Edizioni Angelo Guerini e associati srl, Milano, 55-71.

10. Cfr. Farné R., Balduzzi L. (a cura di) (2020), *Bambini invisibili. Il lockdown dell'infanzia*, op. cit., 26 e 29.

Si riconosce all'educazione all'aperto un'opportunità ricca e propulsiva per consolidare l'impegno volto alla metamorfosi di un periodo di crisi in rinnovamento interiorizzabile, interpretandola nel suo valore più esteso di formazione dell'essere persona a partire dall'esplorazione dell'ambiente naturale e urbano, passando per il nutrimento della dimensione immaginativa e narrativa del bambino per un'educazione dei sentimenti e della conoscenza di sé giungendo alla capacità di elaborazione di concetti per un pensiero critico, creativo e responsabile.

Aprire il percorso di apprendimento al contatto con la natura è un atto di liberazione dell'educazione che porta la relazione maestro-alunno fuori dall'aula per progettare percorsi di *outdoor learning* che facciano del territorio di appartenenza un'aula diffusa e condivisa all'interno di alleanze educative di corresponsabilità tra scuola, famiglia, enti del terzo settore e amministrazioni locali<sup>11</sup>.

Il territorio tutto diventa potenziale contesto di apprendimento grazie alla mediazione del *magister* (magis-ter: chi è tra due). Aprire l'educazione al fuori quindi non è solo un cambiamento di spazi, ma anche di *formae mentis* del maestro, uno stimolo ad interrogarsi sul senso più autentico di questo ruolo educativo che è ponte tra il mondo e l'alunno. La sua professionalità si esprime così nella capacità di veicolare ambiente e relazione affinché ogni studente maturi un pensiero critico e una capacità di pensiero personale inserito in un clima cooperativo ed inclusivo.

Si valorizza così l'etimologia del concetto di insegnare come mostrare una direzione, indicare le tracce lungo la strada da percorrere. J. J. Rousseau, J. E. Pestalozzi, G. Pizzigoni, per riportare alcuni onorevoli esempi, hanno ben espresso l'umiltà a cui il maestro è chiamato nel riconoscere l'autorevole opera della maestra natura che insegna mostrando, senza bisogno di parole, lasciando al bambino la possibilità di esplorare, di sperimentare il proprio corpo e le proprie abilità. Ruolo che non si riduce però a quella di osservatore passivo, anzi, che deve saper leggere il territorio e le possibilità formative dell'esperienza prima di proporle, avendo già chiaro quale tipo di apprendimento potrà essere stimolato da quell'esperienza. 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. L'intenzionalità educativa che la scuola ha la responsabilità di tradurre in percorsi di educazione all'essere persona nella cornice di un'educazione civica alla cittadinanza attiva trova un terreno fertile in questa fase storica di rinascita (Chistolini, 2021).

---

11. Cfr. Bortolotti A. (2019), *Outdoor education. Storia, ambiti, metodi, op. cit.*, 136-137, 141-143, 149-150.

Il maestro fa della mediazione e della creazione di situazioni educanti la propria essenza completando la propria professionalità con l'arte di raccontare e con l'esempio. La narrazione traduce le vicende in storie, in testimonianze dell'agire umano storico e archetipico che parla direttamente ai sentimenti del bambino per accompagnarlo nel riconoscimento della propria interiorità emotiva affinché acquisisca una padronanza e una competenza relazionale più salda e conscia di se stessa. L'insegnamento del maestro parte dall'esempio, dalla sua capacità di porsi come modello esemplare di attore responsabile e attivo della comunità, capace di azioni giuste al momento giusto, come affidabile testimone di un impegno civile volto alla sostenibilità e alla giustizia.

La professionalità pedagogica si definisce così nell'essere parte del mondo, consapevole della sfera del possibile e dell'imprevedibile a cui saper rispondere con riflessività creativa nutrita di narrazione ordinante e generatrice di significati che orientano l'agire di bambini e adolescenti.

Promuovere in maniera diffusa l'educazione all'aperto sarebbe una scelta di impegno civile in risposta all'emergenza sanitaria per soddisfare il bisogno di recupero del benessere fisico, psichico, cognitivo, affettivo e sociale; di tempi e spazi più umani in contatto con la natura e con gli altri. Una prospettiva relazionale da adottare come pratica virtuosa per reali rinnovamenti del modo di fare scuola e di gestire la relazione educativa anche in famiglia<sup>12</sup>.

Il tempo attuale permette di focalizzare nuovamente l'attenzione sul valore dello spazio esterno per la salute e il benessere dei bambini. Una scelta volta a rinforzare un processo di apprendimento sensato e situato nel contesto ambientale, culturale e storico di riferimento. Una metodologia che valorizza lo spazio fuori dall'aula come portatore di suggestioni formative orientate da una chiara intenzionalità pedagogica da parte degli adulti per una formazione globale dei bambini e degli adolescenti.

### **3. Consolidare i patti educativi di comunità come risposta alla pandemia**

Ogni persona nel processo di crescita ricerca l'espressione del proprio essere in relazione con il mondo e con gli altri in riferimento alla propria storia personale e a quella collettiva. In questo tempo, lo sforzo di ricercare risposte di senso adatte al nuovo mondo che abbiamo la responsabilità di edificare e vivere necessita di essere coltivato con riflessività e solidarietà<sup>13</sup>. Libertà e responsabilità, impegno civile e ricerca dell'autorealizzazione necessitano di trovare un

---

12. Cfr. Farné R., Balduzzi L. (a cura di) (2021), *Bambini invisibili. Il lockdown dell'infanzia*, op. cit., 68-69.

13. Cfr. Bertagna G. (2020), *La scuola al tempo del covid. Tra spazio di esperienza ed orizzonte d'attesa*, op. cit., 52.

punto d'integrazione, sempre rinnovabile e rimodulabile, perché l'espressione di sé sia anche espressione di un intento collettivo di giustizia ed equità.

La comunità educante nella sua complessità, dalla famiglia alla scuola passando per tutti i contesti di educazione informale e non formale presenti sul territorio, ha subito effetti rilevanti a causa dell'emergenza da Covid-19 e necessita di una maggiore coesione tra gli agenti formativi in una prospettiva di coprogettualità condivisa e diffusa per avviare processi virtuosi che sappiano rispondere ai bisogni delle persone e dei territori.

Un'espressione operativa di questo riferimento paradigmatico è rintracciabile nei patti educativi di comunità. Questo processo partecipativo di cooperazione educativa è concretizzazione del principio costituzionale della sussidiarietà e dell'impegno inclusivo e solidale delle alleanze territoriali volte a favorire percorsi di crescita ed educazione delle giovani generazioni con una particolare cura ed attenzione per le situazioni di maggior fragilità, per il contrasto alle disuguaglianze e per prevenire la povertà educativa.

Si configurano come strumenti per siglare reti educanti tra scuola, famiglia, enti del terzo settore e amministrazioni locali basati sulla pari dignità e sul reciproco riconoscimento di tutti gli attori coinvolti.

L'istruzione e la formazione formale, responsabilità del sistema scolastico, trova una comune progettualità con gli altri detentori del ruolo educativo, arricchendosi di specificità e chiavi di lettura molteplici. Un processo partecipativo in cui riconoscere la complessità sociale e culturale che il territorio locale suggerisce per favorire la maturazione di bambini e adolescenti e la crescita delle competenze di cittadinanza attiva.

I patti educativi di comunità vanno consolidati e rinforzati in maniera diffusa e capillare per promuovere contesti inclusivi capace di sostenere la curiosità epistemica e garantire esperienze positive di apprendimento.

Il modello di scuola che ne deriva è in grado di riconoscere, rispettare e promuovere le differenze di apprendimento di tutti e di ciascuno; di dare priorità alla qualità delle esperienze proposte rispetto alla quantità dei compiti assegnati; di progettare efficaci forme di integrazione tra apprendimenti riducendo la frammentazione e la settorializzazione; di valorizzare ambienti di apprendimento multipli sia dentro che fuori dalle aule. Una scuola espressione della scelta pedagogica e politica di concepire l'insegnamento come un'opera d'arte per una pedagogia del capolavoro (Meirieu, 2019).

L'eredità che, come pedagogisti ed educatori, è possibile conservare dalla pandemia da Covid-19 è quindi lo spunto di fortificare con consapevolezza prassi educative e formative condivise in risposta alla complessità del tempo che abitiamo per promuovere un agire educativo fondato epistemologicamente su una riflessione pedagogica dell'impegno e della partecipazione come processo di promozione emancipativa delle relazioni educative.

## **Riflessioni conclusive**

Come ogni storia, personale o corale che sia, anche la pandemia lascia insegnamenti e suggestioni. Questa parentesi tragica e dolorosa della storia dell'umanità è ancora aperta, ma alzando lo sguardo si può cominciare ad intravedere all'orizzonte i contorni di nuovi scenari di speranza.

Per diventare adulti felici, in salute e saldi di fronte alle vicende della vita, il Covid-19 ci ha ricordato che è necessaria l'acquisizione di un'interiore attitudine all'incontro con l'imprevisto, con l'imperfero, con il non prevedibile.

Qualunque siano le prove che la vita propone, è necessario saper osservare e riconoscere, riflettere e scegliere in che modo affrontare quell'inatteso incedere dell'esistere, trovando in se stessi la bussola capace di orientare e dare significato simbolico e valoriale all'appartenenza ad una dimensione condivisa.

Educare alla relazione con la natura interiore del proprio essere e alla partecipazione attiva ai processi collettivi è quanto mai l'istanza del nostro tempo per esprimere nelle relazioni ciò che di unico e irripetibile è conservato nell'intimo di ogni persona<sup>14</sup>.

Sviluppare consapevolezza dei propri talenti e delle proprie fragilità è un obiettivo fondamentale per la crescita del singolo, per migliorare la qualità della propria vita e, di conseguenza, contribuire in maniera attiva ed efficace alla vita relazionale della comunità di appartenenza.

Nell'affrontare l'esperienza della pandemia gli adulti, genitori ed maestri per primi, hanno incontrato criticità e difficoltà del ricoprire il ruolo educativo nel contesto della contemporaneità: riuscire a conciliare esigenze lavorative e cura familiare, condividere in maniera equa ed efficace il carico di responsabilità tra adulti (Gigli A., 2007; Formenti L., 2008, 2014; Contini M., 2010; Corsi, M. Stramaglia, M., 2009), rispondere in maniera puntuale ai bisogni sociali da una parte e alle necessità di sviluppo sostenibile e rispettoso della natura in un'ottica ecologica ed inclusiva dall'altra.

Questioni aperte da ben prima di questa ultima emergenza sanitaria, ma che richiede con urgenza una rinnovata dose di impegno e di messa in discussione del senso profondo dell'essere adulto, responsabile dell'educazione delle giovani generazioni.

Alle risorse personali, gli adulti dovrebbero poter trovare rinforzo, supporto e integrazione nelle risorse sociali di tutta la comunità educante, di tutti gli attori dei processi di formazione formale, informali e non formale.

L'esito della crisi sarà, molto probabilmente, frutto di questi processi inclusivi e sarà il risultato della coprogettazione di buone pratiche e prassi

---

14. Cfr. Bertagna G. (2020), *La scuola al tempo del covid. Tra spazio di esperienza ed orizzonte d'attesa*, op. cit., 67.

condivise per la creazione di un ecosistema educante in cui siano promossi la prevenzione e la sicurezza insieme alla valorizzazione del pensiero libero e consapevolmente generato in armonia con la natura, fuori e dentro di sé<sup>15</sup>.

## **Bibliografia**

- Bertagna G. (2020), *La scuola al tempo del Covid. Tra spazio di esperienza ed orizzonte d'attesa*. Edizioni Studium, Roma.
- Bortolotti A. (2019), *Outdoor education. Storia, ambiti, metodi*. Edizioni Angelo Guerini e associati srl, Milano.
- Chistolini S. (2021), *Il calendario sul Coronavirus 2021*, Youcanprint, Lecce.
- Farné R., Bortolotti A., Terrusi M. (2018), *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Carocci editore, Roma.
- Farné R., Balduzzi L. (a cura di) (2021), *Bambini invisibili. Il lockdown dell'infanzia*, Edizioni junior-Bambini srl, Parma.
- Gigli A. (a cura di) (2020), *Infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19. Riflessioni pedagogiche sugli effetti del lockdown e della prima fase di riapertura*, Centro di ricerche educative su infanzie e famiglie – CREIF, Bologna.
- Gigli A. (2021), *Oltre l'emergenza. Sguardi pedagogici su infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19*, Edizioni junior-Bambini srl, Parma.
- Meirieu P. (2019), *Una scuola per l'emancipazione*, Armando editore, Roma.

---

15. Cfr. Gigli A. (a cura di) (2021), *Oltre l'emergenza. Sguardi pedagogici su infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo (BG), 17-25.

# ***Ripartire dalla scuola, ripartire da bambini e bambine. Il dialogo filosofico per affrontare l'incertezza e analizzare ciò che accade***

Valerio Ferrero

Teacher Expert in Philosophy for Children,  
Centro di Ricerca sull'Indagine Filosofica (CRIF), Torino

## **Introduzione**

L'emergenza pandemica ha scardinato le certezze di tutti e tutte, indicando la necessità di una riflessione pedagogica specifica per affrontare l'indeterminatezza e il cambiamento del consueto modo di vivere proprio di questo tempo. Nell'interrogarsi sugli effetti della pandemia, non ci si può esimere dal porre il *focus* sulla scuola: alunni e alunne hanno affrontato l'esperienza della didattica a distanza, hanno vissuto l'apprendimento solo come acquisizione individuale e non come processo sociale, hanno visto mutare le proprie abitudini senza avere voce in capitolo. Anche con la ripresa delle lezioni in presenza, il loro sentire e il loro disorientamento rispetto agli accadimenti hanno dovuto lasciar spazio al *programma* da recuperare e a forme trasmissive di insegnamento, ritenute utili per rimediare a quello che da più parti viene indicato come tempo perso di didattica a distanza.

Se studenti e studentesse portano il proprio vissuto in classe, si sentono accolti e riescono ad affrontare meglio questo periodo di incertezza e indeterminatezza. La riflessione su ciò che sta accadendo nel mondo risulta cruciale per favorire la serenità di tutti e tutte. In questa prospettiva, il curriculum della *Philosophy for Children (P4C)* e, in generale, la metodologia del dialogo filosofico rappresentano strumenti straordinari per permettere ad alunni e alunne di venire a patti con i loro dubbi, le loro domande, le loro incertezze e avviare un processo collettivo di ricerca su ciò che sta avvenendo e sulle sue conseguenze a breve e lungo termine. Scegliere di puntellare questo saggio con alcuni stralci tratti da sessioni di dialogo filosofico svolte in una classe quinta di scuola primaria consente di comprendere quanto dialogare sia utile per far sì che il distanziamento fisico, necessario per arginare l'emergenza pandemica, non divenga distanziamento sociale.

## 1. Il programma fuori dall'aula. Alunni e alunne al centro della scena educativa

Porre bambini e bambine al centro del processo di apprendimento e renderli protagonisti attivi del proprio percorso formativo è la grande lezione dell'attivismo pedagogico. Se da un lato l'esperienza del *lockdown* ha messo in luce la centralità del sistema scolastico per la vita del Paese, pur con i suoi limiti organizzativi e strutturali<sup>1</sup>, d'altro canto la riapertura delle scuole nel mese di settembre 2020 ha visto il primato del *programma* da recuperare sulle relazioni da ricostruire e coltivare. La scuola, però, è un luogo di relazioni e trascurare il loro ruolo di motori dell'apprendimento sia nella dimensione tra discenti e docenti sia tra pari sia tra ciascun discente e la realtà extrascolastica<sup>2</sup> fa sì che alunni e alunne imparino in maniera depotenziata.

F.: «A volte mi chiedo se quello che facciamo a scuola... Cioè: a volte guardo Facebook con mio fratello più grande e c'è scritto di tutto, è pieno di *fake news*! Perché parliamo poco di questo?»

M.: «Sì, a volte anch'io durante la lezione mi annoio. Non riesco a capire perché, ad esempio, quando in Scienze abbiamo parlato dei polmoni non abbiamo potuto capire un po' di più del Covid...»

M.: «Sì, a me sentire tutte quelle notizie preoccupa. Vorrei capirne di più ma a scuola non c'è tempo.»

M.: «Io vorrei capire meglio queste "notizie". Vorrei *capire* come capire se sono false o no... Alcune di queste *fake news* sono costruite benissimo.»

Prendersi il tempo di comprendere i bisogni di bambini e bambine, le loro emozioni e le loro preoccupazioni rappresenta di certo un modo per porli al centro dell'azione didattica. Non significa *perdere tempo* e *rimanere indietro con il programma*, ma far acquistare vitalità e unitarietà ai differenti saperi disciplinari e andare oltre una didattica trasmissiva e compilativa. Intendere la conoscenza come risultato di un processo co-costruttivo in cui la relazione e il confronto producono il miglioramento delle idee<sup>3</sup> significa dare ad allievi e allieve la possibilità di indagare i diversi contenuti disciplinari attraverso una lente di indagine personale e integrata, senza che il docente fornisca la propria interpretazione come l'unica giusta e l'unica possibile.

---

1. Cfr. Bertagna G. (2020), *Reinventare la scuola. Un'agenda per cambiare il sistema di istruzione e formazione a partire dall'emergenza Covid-19*, Studium, Roma, 5-12.

2. Cfr. Granata A., Ferrero V. (2020), La scuola è un luogo di relazioni: sei lezioni dal *lockdown* per la scuola primaria, *Studium Educationis*, 21(3), 67-81.

3. Cfr. Cacciamani S. (2008), *Imparare cooperando. Dal cooperative learning alle comunità di ricerca*, Carocci, Roma, 131-141.

Intendere la scuola come luogo che abitui al fatto che ognuno può essere ciò che sente di essere ed esprimere in libertà il proprio pensiero significa costruire una società equa. Ascoltare ragazzi e ragazze, permettere loro di esprimersi e impegnarli in attività dialogiche in cui co-costruiscano sia sapere disciplinare sia un *habitus* sociale educa tutti e tutte al «rispetto delle caratteristiche di ognuno» e al «potenziamento delle diversità dei singoli», così da sfuggire «all'illusione che l'omologazione a uno standard prefissato sia sinonimo di equità»<sup>4</sup>.

C.: «Io a volte non riesco a dire quello che penso, ho bisogno di un po' di tempo in più.»

A.: «Noi ti aspettiamo, ci interessa sapere quello che pensi.»

F.: «E poi non ti preoccupare: anch'io a volte non so bene quello che dico, ma lo dico lo stesso.»

P.: «Però magari uno a volte pensa di dire una sciocchezza, invece poi si scopre che ha detto una cosa geniale... Ai geni di solito nessuno crede subito!»

L.: «E poi è importante quello che diciamo tutti: se ci manca il tuo pezzetto di pensiero non andiamo avanti.»

Il *pezzetto di pensiero* di tutti e ciascun discente dev'essere ritenuto fondamentale dall'insegnante: troppo spesso dimenticati in questo tempo emergenziale, bambini e bambine devono trovare a scuola chi tenga in considerazione le loro idee e le loro curiosità. Il curriculum lipmaniano della *P4C*, in questa prospettiva, appare un dispositivo metodologico utile a promuovere un processo di apprendimento che si basi sugli assunti enucleati fin qui, ossia sulla centralità di alunni e alunne, sulle relazioni tra loro e tra loro e l'insegnante e sul rispetto delle loro differenze individuali. Dar vitalità operativa a questi concetti significa costruire una scuola in cui l'inclusione rappresenti la ricerca dell'eccellenza per tutti e tutte<sup>5</sup>, rendendola il volano per una società più equa, aspetto cruciale in un momento in cui le disuguaglianze sociali, come denunciato da più parti<sup>6</sup>, sono acuite dall'emergenza pandemica.

---

4. Chiosso G. (2017), *Dalla scuola di ieri alla scuola di domani*, in Castoldi M., Chiosso G. (a cura di), *Quale futuro per l'istruzione? Pedagogia e didattica per la scuola*, Mondadori Università, Milano, 94.

5. Cfr. Mincu M.E. (2020), *Sistemi scolastici nel mondo globale. Educazione comparata e politiche educative*, Mondadori Università, Milano, 82-106.

6. Cfr. D'Agostino M, Raniolo F. (2020), *Cittadinanza sotto stress: le democrazie ai tempi del Covid-19*, in Cersosimo D., Cimatti F., Raniolo F. (a cura di), *Studiare la pandemia. Disuguaglianze e resilienza ai tempi del Covid-19*, Donzelli, Roma, 171-178.

## 2. La P4C. La ricerca come *habitus* mentale per convivere con l'incertezza

La sfida di questo tempo emergenziale è saper vivere con l'incertezza e con l'impossibilità di sapere che cosa accadrà sul medio periodo. La pandemia da Covid-19 sta infatti causando un *cambiamento di tipo* <sup>7</sup>, ossia la realizzazione di nuove forme di vita e relazione, di sogni e ideali e un ridisegno dell'identità di un periodo. Articolare la riflessione pedagogica attorno al curricolo della P4C non è in questo senso casuale, poiché attraverso il dialogo filosofico si analizzano insieme i mutamenti che determinano l'incertezza, individuandone le cause profonde e comprendendo quali possano essere le conseguenze di ciò che sta accadendo.

La dimensione relazionale appare ancora una volta fondamentale: sempre nella prospettiva di andare oltre il *programma* e porre al centro allievi e allieva, non si tratta di apprendere per la mera sopravvivenza, ma di far crescere in maniera integrale la personalità dei discenti grazie anche alla socialità<sup>8</sup>. In questo senso, l'apprendimento acquista senso non soltanto per il contenuto di sapere che viene acquisito, ma soprattutto per le relazioni (tra pari e tra discenti e insegnante).

A.: «È meglio vedersi di persona, non davanti a uno schermo... Sembra di parlare da soli!»

F.: «Io mi ricordo durante la quarantena... Non potevi uscire e stavamo tutto il giorno attaccati alla tecnologia. Non capisco perché bisognerebbe scegliere di vivere davanti a uno schermo.»

L.: «Io facevo tanta fatica a imparare così, senza di voi.»

M.: «Per certi versi era divertente, potevamo fare dei lavori diversi al computer o rivedere le lezioni... Però non riuscivamo a lavorare in classe, proprio *insieme*.»

Facilitatore: «Che cosa intende M. quando dice *insieme* rimarcandolo così, quasi lo stesse evidenziando?»

A.: «Secondo me dice *insieme* così perché si può stare insieme in diversi modi.»

A.: «Tu puoi stare insieme fisicamente, nel senso che puoi stare insieme nella stessa stanza, ma puoi essere da solo e non essere *insieme*.»

P.: «Quando eravamo online, in *live*, eravamo insieme perché eravamo tutti nello schermo di tutti... Ma non eravamo *insieme*.»

Facilitatore: «E, quindi, *insieme* che cosa vuol dire?»

---

7. Cfr. Watzlawick P., Weakland J.H., Fisch R. (1973), *Change. Sulla formazione e la soluzione dei problemi*, Astrolabio, Roma, 37-42.

8. Cfr. Oliverio S. (2020), Emergenza e studenting. Appunti filosofico-educativi sulla didattica a distanza, *Studium Educationis*, 21(3), 32-49.

L.: «Vuol dire *insieme!* Che stiamo proprio *insieme...*»

S.: «*Insieme* anche con la testa, impariamo perché siamo *insieme.*»

La dimensione dello stare *insieme* appare cruciale agli occhi di bambini e bambine. Il curriculum della P4C, proprio in questa prospettiva, ha la soluzione metodologica per stare insieme al tempo delle distanze di sicurezza: il *pattern* della comunità di ricerca rappresenta l'ambientazione didattica da cui partire per valorizzare la dimensione sociale dell'apprendere. «La comunità è il luogo nel quale avviene un'esperienza condivisa che diviene apprendimento comune»<sup>9</sup> attraverso un processo interattivo, in cui gli uni imparano grazie agli altri: la domanda, l'errore, i successi di tutti e tutte divengono stimoli per apprendere. Ovviamente non tutte le classi nascono come comunità di ricerca o sono *comunità pensanti*, ma è proprio l'applicazione delle procedure previste dal curriculum della P4C che permette, oltre all'avvio di una riflessione specifica su tematiche di spessore filosofico, di trasformare la classe in comunità di ricerca<sup>10</sup>.

La successione dei diversi passaggi previsti dal curriculum permette di far modellizzare ad alunni e alunne *l'habitus* di membri di una comunità di ricerca e, più in generale, *l'habitus* della ricerca (filosofica)<sup>11</sup>. In cerchio, dopo la lettura collettiva di un testo stimolo in cui bambini e bambine gestiscono da sé il turno di parola, avviene la raccolta delle loro domande, relative alle questioni scaturite dalla lettura. I racconti usati come pre-testi propongono modelli di comunità di ricerca in cui il dibattito non si polarizza su posizioni immutabili, ma le differenti sensibilità dialogano per approfondire una ricerca di senso e verità e giungere a una sintesi comune con proprietà emergenti e più ricca delle opinioni iniziali. Le domande di alunni e alunne sono utili a definire un piano di discussione, vale a dire la scelta rispetto a quali temi indagare; questo momento rappresenta «il bordo d'attacco della ricerca: apre le porte al dialogo, all'autocritica e all'autocorrezione»<sup>12</sup>. Si avvia così il dialogo vero e proprio, in cui ragazzi e ragazze esprimono le loro idee in piena libertà in una sorta di argomentare collettivo. Nella comunità di ricerca, infatti, avvengono negoziazione di significati, cognizione condivisa, inclusione, relazioni faccia a faccia e ragionevolezza. La sessione termina con un momento di autovalutazione, in cui la comunità di ricerca riflette sulle modalità di dialogo in termini di approfondimento della ricerca in stile filosofico, benessere dei membri della comunità ed esercizio del pensiero.

---

9. Granata A. (2016), *Pedagogia delle diversità. Come sopravvivere un anno in una classe interculturale*, Carocci, Roma, 91.

10. Cfr. Lipman M. (2018), *L'impegno di una vita: insegnare a pensare*, Mimesis, Milano-Udine, 129-158.

11. Cfr. Mulas F. (2005), *Philosophy for Children. Riferimenti teorici, curriculum e applicabilità, Phronesis. Semestrale di filosofia, consulenza e pratiche filosofiche*, 3(4), 9-31.

12. Lipman M. (2003), *Educare al pensiero*, Vita e Pensiero, Milano, 14.

Nella classe-comunità la comprensione reciproca è garantita e attraverso il dialogo si sperimenta la democrazia intesa come forma di inclusione delle *diverse diversità*<sup>13</sup>, condizione imprescindibile affinché si riesca ad avviare un percorso di ricerca profondo e produttivo. In questa prospettiva, la comunità di ricerca di stampo lipmaniano si ispira al metodo della ricerca scientifica, dunque non ci sono principi prestabiliti a partire dai quali leggere la realtà, ma le differenti idee e ipotesi vanno di volta in volta testate e si qualificano come gli strumenti per venire a patti con l'incertezza e giungere finalmente alla verità<sup>14</sup>.

La pratica della comunità di ricerca allena alunni e alunne ad affrontare l'incertezza, ad andare a fondo dei dubbi e *abitare le domande*: il cercare risposte fa scaturire altri interrogativi che hanno il sapore di un incontro bello e inaspettato e che necessitano dell'aiuto di tutti e tutte per essere sbrogliati<sup>15</sup>. Se già di per sé la comunità di ricerca si qualifica per una profonda incertezza da dipanare, ancor di più in questo tempo pandemico sospeso la pratica della P4C può essere utile a trovare risposte rispetto a ciò che accade nel mondo e ad avviare una riflessione etica rispetto a tematiche emergenti come inclusione sociale, diseguaglianze, senso civico, *fake news*.

L.: «Se uno è escluso, allora può chiudersi sempre di più e diventare aggressivo.»

Facilitatore: «È così difficile non lasciare nessuno fuori?»

F.: «No... Ad esempio se dobbiamo prendere qualcuno scarso in squadra, poi possiamo non passargli la palla.»

F.: «Ma che dici? Allora è una cosa finta, non è vera inclusione!»

S.: «Sì, a che serve se prendi uno in squadra e poi non gli permetti di giocare?»

F.: «E vabbè... Ma se uno non è capace!»

Facilitatore: «Ma le capacità rimangono sempre uguali? Sono a geometria variabile oppure no? E perché?»

M.: «No, no... Possiamo sempre imparare.»

A.: «Possiamo imparare con gli altri...»

M.: «“Con gli altri” significa che mettiamo in comune le idee... E ne creiamo di nuove.»

M.: «Non cambia solo chi all'inizio doveva imparare, cambia anche chi aiuta a imparare.»

L'argomentare collettivo da un lato è utile a favorire l'acquisizione di una consapevolezza filosofica rispetto a temi che nel conversare comune spesso

---

13. Cfr. Ferrero V. (2020), Una via per l'inclusione. Il dialogo filosofico nella comunità di ricerca per far emergere le potenzialità di ciascuno, *Il Nodo. Per una pedagogia della persona*, 50, 167-177.

14. Cfr. Cosentino A., Oliverio S. (2011), *Comunità di ricerca filosofica e formazione. Pratiche di coltivazione del pensiero*, Liguori, Napoli, 51-62.

15. Calliero C., Galvagno A. (2010), *Abitare la domanda. Riflessioni per un'educazione filosofica nella scuola di base*, Morlacchi, Perugia, 164-168.

sono intrisi di retorica, d'altro canto è ancorato a ciò che alunni e alunne vivono, aspetto che permette loro di individuare comportamenti scorretti o da migliorare. Il dialogo filosofico si qualifica dunque come esperimento mentale capace di mettere alla prova il senso comune e le sue certezze: i membri della comunità di ricerca, dunque, non solo si confrontano sul piano delle idee e delle opinioni, ma avanzano verso il non ancora pensato e navigano verso nuove mete grazie al flusso del pensare comune<sup>16</sup>. Il dialogo filosofico, dunque, sprona alunni e alunne a vedere l'incertezza come tratto normale del mondo e del vivere in società, rendendoli cittadini e cittadine *smart* e capaci di adattarsi a situazioni diverse.

### **3. Le conseguenze della pandemia. Il dialogo filosofico per vederci chiaro**

Seppur nella parte finale del paragrafo precedente si sia definita l'incertezza come tratto normale della realtà, è chiaro che il momento attuale pone di fronte a un'indeterminatezza quanto mai concreta e dilagante, poiché interessa qualsiasi aspetto della vita. Saper convivere con l'incertezza, la complessità, i disequilibri, l'imprevedibilità del futuro significa sviluppare un modo di pensare nuovo, problematico, disponibile a ricredersi e aperto alla comprensione dell'altro<sup>17</sup>. La scuola, in questa prospettiva, dovrebbe educare alunni e alunne a cogliere la problematicità del reale ed essere capaci di capirlo senza la pretesa di incasellarlo in uno schema precostituito<sup>18</sup> e la pratica del dialogo filosofico e della *P4C* appare di certo il *medium* metodologico adatto.

Il tempo del *lockdown* e, in generale, la convivenza con il virus ha incrementato l'utilizzo di mezzi tecnologici per la comunicazione, riducendo le occasioni di incontro e di scambi sociali. Intendendo questa pandemia un *cambiamento di tipo 2*, come già specificato in precedenza, è chiaro che ci saranno e forse sono già in corso mutamenti rispetto alle modalità relazionali e alle forme di comunicazione che, però, ancora non si è in grado di identificare. Interrogarsi su questo fattore di incertezza permette, ad esempio, di avviare un'indagine etica sull'uso (e abuso) delle tecnologie, così che alunni e alunne siano educati alla cittadinanza digitale: non si tratta di insegnare loro come si utilizzano i differenti mezzi tecnologici e digitali, ma di effettuare un lavo-

---

16. Cosentino A. (2020), *Dialoghi a sorpresa. Giochi filosofici e ironia socratica*, Diogene Multimedia, Bologna, 9-15.

17. Cfr. Granata A. (2017), *Different minds thinking together: the potential of philosophy for communities from an intercultural perspective*, in Franzini Tibaldeo R., Lingua G. (a cura di), *Philosophy and reflective communities*, Peter Lang, Bruxelles, 126-132.

18. Morin E. (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano, 15-30.

ro di riflessione e metariflessione, affinché divengano fruitori e utilizzatori consapevoli di questi strumenti.

- F.: «Forse siamo cambiati, anche se ne rendiamo bene conto.»  
S.: «Sì, quando a settembre siamo tornati a scuola avevamo voglia di correre e di urlare, di stare insieme a ridere e giocare.»  
L.: «Infatti durante le lezioni era molto faticoso, c'era un disastro!»  
M.: «Io ero in DDI e sentivo dei disturbi.»  
[Risate]  
Facilitatore: «Ma quando sareste cambiati? E perché?»  
A.: «Secondo me non ce ne rendiamo conto, però siamo cambiati... Ad esempio io passo più tempo al *tablet* rispetto a prima.»  
M.: «Sì, io ho cominciato a usare il computer in DAD e ho scoperto che mi piace... Ora sto continuando a usarlo per fare dei video. Non l'ho deciso, è successo!»  
L.: «Secondo me ci siamo tutti un po' chiusi. Se continuiamo così ci sentiremo più tranquilli a parlare attraverso le chat e i social e non di persona.»  
A.: «Però può essere pericoloso.»  
M.: «E poi non sai chi c'è dell'altra parte!»  
M.: «Il computer poi ti "registra", nel senso che ti prende i dati e poi ti bombardata di pubblicità.»  
Facilitatore: «Avete ragione. Ma non è solo una questione di sicurezza, è anche una questione etica...»  
S.: «Che cosa vuol dire?»  
Facilitatore: «Significa riflettere su ciò che è giusto e sbagliato... Pensate, ad esempio, a quanto inquinano questi strumenti tecnologici!»  
M.: «Ho letto che ci va un sacco di tempo per smaltire questi rifiuti tecnologici.»  
L.: «Solo che questi strumenti diventano vecchi subito.»  
S.: «Vecchi?!?»  
A.: «Eh sì, non vecchi... Ma escono modelli nuovi che li fanno diventare vecchi come funzionamento.»  
F.: «Però come si fa a fermare il progresso?»  
M.: «Secondo me non è che bisogna fermare il progresso, ma trovare il modo di rispettare l'ambiente. Non possiamo comportarci da padroni, siamo ospiti.»  
P.: «E anche stare attenti alla schiavitù: spesso i nostri computer e i nostri telefoni sono prodotti in Paesi dove le persone che lavorano sono sfruttate.»  
M.: «E con la pandemia le cose sono peggiorate.»

Emerge una certa tensione, da parte di bambini e bambine, nell'analizzare il loro comportamento acquisendo consapevolezza dei cambiamenti e considerando che dietro argomenti spesso colorati di retorica si celano questioni etiche di cui non è così solito parlare. La riflessione filosofica collettiva, in questo senso, «apre la strada verso la fluidificazione delle parole e dei con-

cetti, verso l'apertura alla complessità dove l'incertezza può diventare una risorsa per la creatività del pensiero, verso l'esercizio del dubbio e del domandare, ma anche verso la pratica della sospensione del giudizio e, inoltre, verso l'esercizio del dialogo come modalità comunicativa insostituibile nella conduzione comunitaria e corale della ricerca<sup>19</sup>. Il ruolo dell'insegnante è cruciale per far sì che il processo di ricerca e dipanamento del dubbio abbia successo: impegnato con i discenti in uno sforzo congiunto per co-costruire conoscenza, assumendo il ruolo di facilitatore e liberatore<sup>20</sup>, fa parte della comunità, è una sorta di compagno esperto che sostiene il processo di ricerca rilanciando questioni e interventi, sottolineando le domande che via via emergono, evidenziando i punti di vista di tutti e tutte.

Il dialogo filosofico risulta utile anche in chiave metacognitiva, poiché ragazzi e ragazze possono riflettere sul proprio modo di pensare e sui cambiamenti che le nuove tecnologie, tanto utilizzate a causa dell'emergenza pandemica, provocano rispetto alle modalità di elaborazione del pensiero. Discutere insieme rappresenta un sostegno cognitivo per imparare a ragionare ed essere consapevoli del proprio modo di interpretare la realtà: il dialogo filosofico promuove la conoscenza profonda di sé teorizzata da Socrate, poiché attraverso il confronto con l'altro si coglie l'originalità del proprio sguardo sul mondo.

S.: «Questi strumenti tecnologici sono costruiti da noi, siamo noi a decidere come loro devono pensare.»

L.: «Però rischiano di farci diventare soli, di toglierci dal mondo e di farci chiudere in una stanza davanti a uno schermo... Come in quel racconto della scuola del 2050.»

M.: «E, a volte, quando guardiamo la televisione o stiamo giocando alla PlayStation, entriamo dentro lo schermo... Non siamo più noi, siamo il personaggio del gioco.»

M.: «Cominciamo a pensare come loro, come questi apparecchi digitali.»

M.: «Noi non pensiamo come le macchine.»

F.: «Il pensiero tecnologico non è come il nostro, è molto più prevedibile.»

Facilitatore: «Ma questi strumenti tecnologici possono modificare il nostro modo di pensare a forza di utilizzarli?»

F.: «Queste cose... Telefoni, computer rischiano di far diminuire la nostra fantasia...»

A.: «Ci fanno quasi smettere di pensare, ci entri dentro e non decidi più.»

Facilitatore: «Quindi c'è un momento in cui il pensiero tecnologico vince sul nostro pensare?»

---

19. Cinus M.F. (2019), *Chi cerca trova. Racconti per pensare*, Erickson, Trento, 19.

20. Cfr. Calliero C., Galvagno A. (2019), *Filosofando si impara. L'approccio dialogico-filosofico nella scuola di base*, Loescher, Torino, 45-53.

A.: «Lo può modificare. È molto più divertente e facile guardare un video che leggere tre pagine...»

M.: «Oppure se navighiamo in Internet riusciamo a saltare da una pagina all'altra cliccando sulle parole che ci interessano, con i libri *normali* invece non riusciamo.»

P.: «Intendi con i libri *di carta*. Perché ci sono gli e-book che sono un po' tecnologici.»

M.: «Sarebbe bello tenere insieme tutte e due le cose, usare la potenza della tecnologia senza perdere la potenza della nostra testa... La nostra fantasia, come ha detto F.!»

Facilitatore: «Dunque che cosa succede?»

P.: «Un po' cambiamo il nostro modo di fare e di pensare. Per esempio, quest'anno la maestra A. ci carica le musiche sulla piattaforma... Prima della DAD non lo faceva. Abbiamo cambiato il nostro modo di fare musica grazie alla tecnologia.»

L'indagine filosofica è utile ad andare in profondità per comprendere i cambiamenti, esserne consapevoli e, magari, arginarli per non perdere una parte di sé e del proprio essere. Le tre dimensioni del pensiero (critica, creativa e *caring*) si integrano e attivano le abilità di giudizio permettendo la strutturazione e la riorganizzazione delle idee attraverso il dialogo in comunità<sup>21</sup>, dunque alunni e alunne riescono ad analizzare in maniera metacognitiva che cosa stia cambiando nel loro modo di approcciarsi al mondo e all'apprendimento.

## Conclusioni

Le valenze pedagogiche della *P4C* e del dialogo filosofico per far fronte a questo tempo incerto e indeterminato meritano di essere maggiormente esplorate nella pratica didattica in aula, anche perché alunni e alunne, specialmente in questo periodo, hanno bisogno di dialogare, di confrontarsi, di cercare di capire. Da quanto emerge sia dalla riflessione teorica sia dagli stralci dialogici riportati, il dialogo filosofico contribuisce all'incremento qualitativo di consapevolezza culturale ed esistenziale di bambini e bambine, che imparano a pensare e a conoscere il proprio modo di pensare. Attraverso quest'attività, alunni e alunne sentono di potersi esprimere in maniera libera e si trovano nella condizione di affrontare l'incertezza con tranquillità, avendo la possibilità di fare errori e crogiolarsi nel dubbio senza dover arrivare in fretta a formulare risposte definitive.

Attraverso gli approcci dialogico-filosofici e la *P4C* alunni e alunne acquisiscono un *habitus* mentale orientato alla ricerca e all'indagine filosofica: la forza propositiva del singolo diviene strumento di esplorazioni cognitive ed epistemologiche da parte della comunità, poiché nessuna indagine può

---

21. Cfr. Volpone A. (2010), *FilosoFare. Luoghi, età e possibilità d'esercizio*, Liguori, Napoli, VII-XI.

qualificarsi come autocentrata. Il sapere non è il prodotto di un'unica mente, ma il processo attraverso cui più menti co-costruiscono idee a partire da *protoidee* iniziali.

La relazione, dunque, riacquista il proprio valore cruciale per l'esperienza di apprendimento: il ritrovarsi in cerchio permette un ridisegno delle proprie emozioni per prepararsi ad accogliere l'altro in termini di persone e pensieri. Si riesce così ad attivare una dimensione empatica, con un sentire comune che si compone dell'io di ognuno. In questo senso, la ricerca della comunità per dar risposta a domande martellanti rispetto all'incertezza (attuale e non solo) diviene un'esperienza creativa, in cui si cercano soluzioni utilizzando un pensiero laterale che, talvolta in maniera apparentemente disordinata e con salti cognitivi, arriva a nuove acquisizioni e riflette su se stesso.

Dialogando, alunni e alunne vivono la democrazia, intesa come predisposizione alla vita comunitaria, a una mentalità aperta, all'accettazione del diverso da sé, dell'incertezza e alla libertà di pensiero ed espressione. Il contatto con punti di vista diversi allena a trovare orizzonti condivisi e a fronteggiare l'ignoto e lo sconosciuto attraverso le tre dimensioni del pensiero. Si attivano poi processi cognitivi complessi come argomentazione e problematizzazione, sviluppando atteggiamenti di ricerca utili a superare risposte stereotipate: nell'epoca in cui tutto è *a portata di click*, è cruciale discernere l'attendibile, il vero da ciò che non lo è.

## **Bibliografia**

- Bertagna G. (2020), *Reinventare la scuola. Un'agenda per cambiare il sistema di istruzione e formazione a partire dall'emergenza Covid-19*, Studium, Roma.
- Cacciamani S. (2008), *Imparare cooperando. Dal cooperative learning alle comunità di ricerca*, Carocci, Roma.
- Calliero C., Galvagno A. (2019), *Filosofando si impara. L'approccio dialogico-filosofico nella scuola di base*, Loescher, Torino.
- Calliero C., Galvagno A. (2010), *Abitare la domanda. Riflessioni per un'educazione filosofica nella scuola di base*, Morlacchi, Perugia.
- Chiosso G. (2017), *Dalla scuola di ieri alla scuola di domani*, in Castoldi M., Chiosso G. (a cura di), *Quale futuro per l'istruzione? Pedagogia e didattica per la scuola*, Mondadori Università, Milano, 3-136.
- Cinus M.F. (2019), *Chi cerca trova. Racconti per pensare*, Erickson, Trento.
- Cosentino A. (2020), *Dialoghi a sorpresa. Giochi filosofici e ironia socratica*, Diogene Multimedia, Bologna.
- Cosentino A., Oliverio S. (2011), *Comunità di ricerca filosofica e formazione. Pratiche di coltivazione del pensiero*, Liguori, Napoli.
- D'Agostino M., Raniolo F. (2020), *Cittadinanza sotto stress: le democrazie ai tempi del Covid-19*, in Cersosimo D., Cimatti F., Raniolo F. (a cura di), *Studiare la*

- pandemia. Disuguaglianze e resilienza ai tempi del Covid-19*, Donzelli, Roma, 171-178.
- Ferrero V. (2020), Una via per l'inclusione. Il dialogo filosofico nella comunità di ricerca per far emergere le potenzialità di ciascuno, *Il Nodo. Per una pedagogia della persona*, 50, 167-177.
- Granata A., Ferrero V. (2020), La scuola è un luogo di relazioni: sei lezioni dal lockdown per la scuola primaria, *Studium Educationis*, 21(3), 67-81.
- Granata A. (2017), *Different minds thinking together: the potential of philosophy for communities from an intercultural perspective*, in Franzini Tibaldeo R., Lingua G. (a cura di), *Philosophy and reflective communities*, Peter Lang, Bruxelles, 126-132.
- Granata A. (2016), *Pedagogia delle diversità. Come sopravvivere un anno in una classe interculturale*, Carocci, Roma.
- Lipman M. (2018), *L'impegno di una vita: insegnare a pensare*, Mimesis, Milano-Udine.
- Lipman M. (2003), *Educare al pensiero*, Vita e Pensiero, Milano.
- Mincu M.E. (2020), *Sistemi scolastici nel mondo globale. Educazione comparata e politiche educative*, Mondadori Università, Milano.
- Morin E. (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano.
- Mulas F. (2005), Philosophy for Children. Riferimenti teorici, curricolo e applicabilità, *Phronesis. Semestrale di filosofia, consulenza e pratiche filosofiche*, 3(4), 9-31.
- Oliverio S. (2020), Emergenza e studenting. Appunti filosofico-educativi sulla didattica a distanza, *Studium Educationis*, 21(3), 32-49.
- Volpone A. (2010), *FilosoFare. Luoghi, età e possibilità d'esercizio*, Liguori, Napoli.
- Watzlawick P., Weakland J.H., Fisch R. (1973), *Change. Sulla formazione e la soluzione dei problemi*, Astrolabio, Roma.

# ***La riscoperta del valore di un'interdipendenza mondiale: le scuole Montessori***

Giorgia Macchiusi

Dottoranda in Teoria e ricerca educativa e sociale,  
Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre

## **Introduzione**

Il termine «interdipendenza» denota il «Rapporto di intima connessione e di reciproca dipendenza tra più cose, fatti, fenomeni, ecc.»<sup>1</sup>. Secondo l'*APA Dictionary of Psychology*, il termine indica infatti una situazione in cui più individui, condizioni, variabili o altre cose agiscono in delle modalità per cui uno non possa effettuare delle variazioni senza condizionarne un altro<sup>2</sup>.

Leggendo tali definizioni, appare evidente che oggi più che mai ci troviamo in una realtà sempre più interdipendente. L'emergenza sanitaria scaturita dalla pandemia da Covid-19 ha posto gli individui di ogni età, genere, nazione, di fronte alle sfide di una nuova realtà.

Negli anni che hanno preceduto la diffusione della pandemia, studiosi come il teorico e filosofo del pensiero complesso Mauro Ceruti, si erano già espressi circa l'esistenza di un'«interdipendenza» mondiale, dovuta però al fenomeno della globalizzazione e della diffusione delle nuove tecnologie<sup>3</sup>. Il termine «globalizzazione» rinvia infatti ad un'interdipendenza mondiale sui piani sociali, culturali ed economici, dovuta allo sviluppo dei nuovi mezzi di comunicazione, del mercato e del settore dei trasporti. L'*APA Dictionary of Psychology* scrive di un fenomeno tipico del mondo odierno che ha visto sorgere una «rete globale di idee» ed una «graduale scomparsa dei confini tradizionali tra le singole società e quelle in diverse parti del mondo»<sup>4</sup>.

- 
1. Treccani, *Interdipendenza*, <https://www.treccani.it/vocabolario/interdipendenza/> (ultimo accesso 10/04/2021).
  2. Cfr. *APA Dictionary of Psychology*. Interdependence, *American Psychological Association*, <https://dictionary.apa.org/interdependence> (ultimo accesso 10/04/2021).
  3. Cfr. Ceruti M. (2017), La scuola e le sfide della complessità, *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*, 20 (2), 11.
  4. Cfr. *APA Dictionary of Psychology*. Globalization, *American Psychological Association*, <https://dictionary.apa.org/globalization> (ultimo accesso 10/04/2021).

Lo scorso secolo, la pedagogista, una delle prime donne ad essersi laureate in medicina in Italia, Maria Montessori, aveva già intuito l'esistenza di forme di interdipendenza tra entità presenti da un lato all'altro della terra. Questa consapevolezza divenne uno dei cardini dell'approccio educativo-pedagogico da lei promosso. Montessori scrisse: «Per Educazione Cosmica intendiamo una preparazione effettiva delle nuove generazioni a comprendere che l'umanità intera tende a unirsi in un solo organismo»<sup>5</sup>, «Tutta l'umanità risulta oggi organizzata in un solo insieme che funziona similmente a un organismo vivente, dove le varie parti sono tutte necessarie, e il male di una parte porta dolore e malattia a tutto l'insieme»<sup>6</sup>, ed infine «La vita umana dipende dal lavoro di tutti»<sup>7</sup>.

Tali affermazioni, considerate le definizioni dei termini «interdipendenza», «globalizzazione», ed il periodo di emergenza sanitaria che il mondo sta tuttora attraversando, appaiono sempre più attuali. Nella realtà odierna, in particolare, è richiesto l'impegno di ogni individuo ad adottare le rispettive misure di prevenzione al contagio da Covid-19 per salvaguardare la salute di sé stessi e di chi li circonda.

Le conseguenze della pandemia si sono riversate su diversi settori, compreso quello dell'educazione, dell'istruzione e in generale della formazione.

Considerata l'emergenza sanitaria, con le relative misure di prevenzione per evitare la trasmissione del virus, in diverse parti del mondo molti servizi educativi e scolastici sono stati temporaneamente chiusi.

Nel mese di aprile 2020 l'Unesco pubblicava dati che riferivano di circa 12 milioni di studenti e studentesse «dall'istruzione pre-primaria a quella terziaria»<sup>8</sup> che stavano utilizzando la didattica a distanza<sup>9</sup>. I dati si riferiscono alla modalità educativa prevalentemente proposta ed utilizzata per continuare un percorso di istruzione che non prevedesse la vicinanza fisica di più persone all'interno delle strutture educative e scolastiche, ma la presenza di dispositivi informatici nelle singole dimore.

Sin dai primi dati forniti dai diversi Paesi, i giovani sembrano essere le persone che rischiano meno il contagio o gli effetti della pandemia ma, considerate le condizioni, molti di questi rischiano, come emerge dall'articolo

---

5. Montessori M. (1949), *Che cos'è l'educazione cosmica*. Tratto dal Fondo 'Giuliana Sorge' e pubblicato su *Il Quaderno Montessori*, A. VIII, n. 29, 1991. Breve sintesi del vasto progetto educativo riprodotto quasi integralmente in Honegger Fresco G. (a cura di) (2017), *Montessori perché no? Una Pedagogia per la crescita: che cosa ne è oggi della proposta di Maria Montessori in Italia e nel mondo?* Il leone verde, Torino, 166.

6. *Ibidem*.

7. *Ivi*, p. 167.

8. UNESCO, *Studio su come l'Italia sta affrontando la chiusura delle scuole*, <http://www.unesco.it/it/News/Detail/748> (ultimo accesso 26/04/2021).

9. Cfr. *Ibidem*.

curato dal dottor Marchetti Federico, la «povertà educativa»<sup>10</sup>. I rischi sono connessi ad una ridotta disponibilità di cibo per i bambini e le bambine che potevano usufruire dei servizi scolastici non solo come luoghi in cui imparare, ma anche come spazi in cui potersi nutrire, e ad un incremento di differenze nella possibilità di apprendere tra coloro che sono parte di famiglie con background socio-economici differenti<sup>11</sup>.

Il rischio connesso alla povertà educativa sembra essere sempre più presente con la propagazione della pandemia da Covid-19. Tuttavia, al giorno d'oggi diverse istituzioni, servizi e professionisti stanno attuando delle politiche per favorire la «continuità educativa» per tutti i bambini e per tutte le bambine, sostenendo così le rispettive famiglie. Tra gli enti promotori di questo impegno, si ritrova la Commissione per il Sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita ai sei anni, la quale ha pubblicato il documento «Orientamenti pedagogici sui LEAD: legami educativi a distanza»<sup>12</sup>. Il documento è stato elaborato per favorire in altre modalità, la continuità educativa per i bambini e le bambine di età compresa tra 0 e 6 anni.

Negli ultimi mesi, anche il settore della ricerca educativa nazionale ed internazionale si è distinto per l'impegno promosso attraverso una varietà di iniziative, webinar, articoli e libri, per sostenere quella che è possibile definire un'«inclusione educativa e scolastica» che mostra delle ripercussioni anche sul piano sociale.

## **1. Forme di interdipendenza della ricerca educativa**

Tra le varie iniziative promosse dai diversi enti a favore dell'inclusione educativa-scolastica, il laboratorio di pedagogia generale del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria, del dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre, diretto dalla professoressa Sandra Chistolini, il giorno 17 ottobre 2020 ha tenuto una Videoconferenza online denominata «Scuola e formazione post lockdown. Digito dunque sono».<sup>13</sup>

La conferenza ha dato vita all'iniziativa aperta a studentesse e studenti universitari che ha previsto la scrittura di 15 «Quaderni di Pedagogia Digitale». Si tratta di «pubblicazioni interattive con ricerche ed esperienze sui temi di

---

10. Marchetti F. (a cura di) (2020), Covid-19 e bambini: le due facce di una diversa medaglia, *Medico e Bambino*, 39, 219.

11. *Ibidem*.

12. Commissione Infanzia Sistema integrato Zero-sei (2020), *Orientamenti pedagogici sui LEAD*, 1.

13. Università degli Studi Roma Tre (2020), *Scuola e formazione post lockdown. Digito dunque sono*, <https://scienzeformazione.uniroma3.it/articoli/scuola-e-formazione-post-lockdown-digito-dunque-sono-videoconferenza-su-teams-17-ottobre-2020-ore-900-1200-138148/> (ultimo accesso 16/03/2021).

scuola e formazione post-lockdown nell'era covid19»<sup>14</sup>. Queste ultime sono ispirate o fondate sulla metodologia pedagogica promossa dalla pedagogista Giuseppina Pizzigoni<sup>15</sup>.

Tra i vari quaderni vi è stato quello intitolato «La speranza raccontata dai bambini. Andrà tutto bene»<sup>16</sup>, il quale mostra un insieme di testimonianze espresse dai bambini e dalle bambine, attraverso delle rappresentazioni grafiche e scritte, ed alcune testimonianze di insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria. In questo periodo sono infatti sorte «strategie, proposte e nuove metodologie educative»<sup>17</sup> che hanno previsto video per mantenere i contatti con i bambini e le bambine, proposte per favorire l'educazione fisica e la psicomotricità attraverso alcune attività quotidiane che potevano divenire maggiormente attraenti, ed infine la proposta di alcune filastrocche o favole con valore morale per responsabilizzare i bambini e le bambine alle misure di precauzione adottate nel mondo per contrastare l'emergenza sanitaria<sup>18</sup>.

Un altro Quaderno interessante è quello denominato «Covid e famiglia. Genitori nell'era Covid-19»<sup>19</sup>, il quale si focalizza sul tentativo di capire le conseguenze della pandemia nella relazione tra insegnanti, genitori, bambini e bambine, attraverso la somministrazione di questionari a 47 genitori. Dagli esiti di questo lavoro son emersi una varietà di focus educativi che hanno evidenziato dei lati positivi e dei lati negativi, connessi ai «nuovi spazi», al «nuovo modo di comunicare»<sup>20</sup>, ad un nuovo modo di guardare i propri figli e figlie, e ad «una nuova routine»<sup>21</sup>, tutte tematiche sempre più presenti per quel che concerne l'attuale mondo dell'educazione.

Il Quaderno «Bambini, genitori, educatori. Il significato di Lockdown e Post-lockdown», presenta invece un progetto laboratoriale che esordisce con

---

14. Quaderni di Pedagogia Digitale, *Quaderni. Digito dunque sono*, <https://www.quadernipedagogiadigitale.it/> (ultimo accesso 16/03/2021).

15. Quaderni di Pedagogia Digitale, *Progetto. Fondo Pizzigoni*, <https://www.quadernipedagogiadigitale.it/progetto/#fondo-pizzigoni> (ultimo accesso 16/03/2021).

16. Di Lello G. et. al. (2021), La speranza raccontata dai bambini. Andrà tutto bene, *Quaderni di Pedagogia digitale* 003, <https://www.quadernipedagogiadigitale.it/quaderni/digito-dunque-sono/003-gruppo-speranza-andra-tutto-bene-la-speranza-raccontata-dai-bambini/> (ultimo accesso 15/03/2021).

17. *Ibidem*.

18. Cfr. *Ibidem*.

19. Gennarelli T. et. al. (2021), Covid e famiglia. Genitori nell'era Covid-19, *Quaderni di Pedagogia digitale* 006, <https://www.quadernipedagogiadigitale.it/quaderni/digito-dunque-sono/006-gruppo-parentship-genitori-era-covid19-nuova-collaborazione-scuola-famiglia/> (ultimo accesso 15/03/2021).

20. *Ibidem*.

21. *Ibidem*.

l'analisi dei termini «Lockdown e Post-lockdown»<sup>22</sup> e, tramite confronti di vario genere, riporta le conseguenze che il periodo di pandemia ha implicato sul piano dell'educazione. In questo Quaderno affiora infatti l'immagine di «Una nuova realtà»<sup>23</sup> e di «un periodo storico ricco di domande»<sup>24</sup>, ove prevale l'utilizzo delle tecnologie anche nell'ambito educativo.

All'interno del Quaderno vi è chi evidenzia dei lati positivi di «riscoperta del rimanere a casa con la propria famiglia»<sup>25</sup>, e chi si sofferma sullo «Stato d'incertezza e reclusione forzata»<sup>26</sup>. Nel Quaderno vengono inoltre presentati i diversi e nuovi punti di vista dei protagonisti diretti del settore educativo-scolastico: i bambini, le bambine, le famiglie e gli insegnanti, che evidenziano delle difficoltà di adattamento a questa nuova realtà<sup>27</sup>.

Nonostante tutto, il personale docente coinvolto, come tanti altri in Italia e nel mondo, ha «accettato la sfida» che questo periodo di emergenza sanitaria ha implicato, al fine di favorire e sostenere un senso di «comunità»<sup>28</sup> tipico di chi è consapevole di far parte di un gruppo che presenta delle regole comuni per convivere, e sopravvivere, le quali facilitano la vicinanza al sentimento di essere tutti «cittadini del mondo»<sup>29</sup> che stanno attraversando la medesima situazione<sup>30</sup>. Anche in quest'ultima riflessione riaffiora dunque la questione dell'«interdipendenza» tra gli esseri umani nel mondo.

Un altro Quaderno interessante per questo articolo è stato quello denominato «Ritorno a scuola. Ritrovarsi», che espone il tema del ritorno presso le istituzioni scolastiche, in questi tempi che potremmo facilmente definire «d'incertezza».

In tale Quaderno affiora la riflessione sulle nuove misure di prevenzione e di sicurezza da adottare all'interno delle scuole, e le conseguenze scaturite dalla didattica a distanza, attraverso la raccolta di alcune testimonianze dalle quali emergono delle difficoltà anche nell'ambito della socializzazione degli stessi bambini, bambine ed insegnanti. Tra le varie testimonianze vi è: quella di una madre lieta per il rientro a scuola della propria bambina, ma allo stesso tempo preoccupata, e l'intervista rivolta ad un'insegnante che

---

22. Paolucci A. et. al. (2021), Bambini, genitori, educatori. Il significato di Lockdown e Post-lockdown, *Quaderni di Pedagogia digitale* 008, <https://www.quadernipedagogiadigitale.it/quaderni/digito-dunque-sono/008-significato-lockdown-post-lockdown-bambini-genitori-educatori/> (ultimo accesso 16/03/2021).

23. *Ibidem*.

24. *Ibidem*.

25. *Ibidem*.

26. *Ibidem*.

27. *Ibidem*.

28. *Ibidem*.

29. *Ibidem*.

30. *Ibidem*.

evidenzia il bisogno per gli interlocutori principali del mondo della scuola di accrescere «le capacità di resilienza e adattamento»<sup>31</sup>. Due termini utilizzati molto nel campo della psicologia, il primo si riferisce alle abilità degli individui di «reagire di fronte a traumi, difficoltà, ecc.»<sup>32</sup>; il secondo al rapporto che la persona instaura con lo spazio in cui vive, al fine di appagare i «propri bisogni fisici e sociali»<sup>33</sup>.

La conclusione presentata all'interno del Quaderno mostra, non solo la riorganizzazione delle giornate degli adulti che circondano i minori, quali i genitori, gli insegnanti e gli educatori, le educatrici, ma anche la capacità dei bambini e delle bambine di sapersi adattare a questa nuova situazione, rispettando inoltre le varie regole imposte dal governo italiano come misura preventiva per evitare il contagio del Covid-19<sup>34</sup>.

Mentre scriviamo vengono inoltre pubblicati altri Quaderni di Pedagogia Digitale, uno dei quali evidenzia il valore delle attività educative-scolastiche dell'*Outdoor Education*<sup>35</sup>, ovvero delle forme di «educazione all'aperto», una modalità educativa sempre più nota, in particolar modo in questo periodo di pandemia, in cui si richiede di evitare «assembramenti di persone in luoghi chiusi».

Sono stati riportati argomenti trattati all'interno di alcuni dei 15 Quaderni di Pedagogia Digitale, poiché al loro interno vengono mostrate esperienze reali che sottintendono forme di collaborazione e di interdipendenza tra i principali protagonisti dei servizi educativi e scolastici quali: gli insegnanti, i genitori, i bambini e le bambine, al fine di garantire una continuità educativa anche in un periodo di emergenza sanitaria come quello che stiamo attraversando tuttora.

Proprio come affermato da Maria Montessori prima e da Mauro Ceruti dopo, gli esseri umani vivono di interdipendenze, per cui il lavoro di una persona può essere utile o essenziale per un'altra.

---

31. Cfr. Nievas A. et. al. (2021), Ritorno a scuola. Ritrovarsi, *Quaderni di Pedagogia digitale 009*, <https://www.quadernipedagogiadigitale.it/quaderni/digito-dunque-sono/003-gruppo-speranza-andra-tutto-bene-la-speranza-raccontata-dai-bambini/> (ultimo accesso 16/03/2021).

32. Treccani, *Resiliènza*, <https://www.treccani.it/vocabolario/resilienza/> (ultimo accesso 16/03/2021).

33. Treccani, *Adattaménto*, <https://www.treccani.it/vocabolario/adattamento/> (ultimo accesso 16/03/2021).

34. Cfr. Nievas A. et. al. (2021), Ritorno a scuola. Ritrovarsi, *Quaderni di Pedagogia digitale 009*, <https://www.quadernipedagogiadigitale.it/quaderni/digito-dunque-sono/003-gruppo-speranza-andra-tutto-bene-la-speranza-raccontata-dai-bambini/> (ultimo accesso 16/03/2021).

35. Cfr. Iannilli A. et. al. (2021), Tutta un'altra scuola. Apprendimento esperienziale e Outdoor Education, *Quaderni di Pedagogia digitale 0011*, <https://www.quadernipedagogiadigitale.it/quaderni/digito-dunque-sono/011-annalaura-iannilli-apprendimento-esperienziale-outdoor-education/> (ultimo accesso 16/03/2021).

## **2. Le conseguenze della pandemia nei servizi educativi e scolastici Montessori d'Italia**

Per quel che riguarda la risposta delle scuole Montessori italiane alla sfida educativa rappresentata dalla diffusione della pandemia da Covid-19, verranno prese in riferimento le fonti dall'ente che maggiormente rappresenta la pedagogista in Italia, ossia l'ente morale Opera Nazionale Montessori (O.N.M.).

All'interno della rivista mensile pubblicata dall'ente morale nei mesi di marzo ed aprile 2020, M. Elide Taviani ricordava che con il trascorrere degli anni diversi studiosi avevano preannunciato il pericolo di una pandemia, tuttavia i Paesi non sono stati pronti.

La formatrice montessoriana invitava ogni persona a riflettere sulla propria vita e sulle azioni e relazioni che la riguardano<sup>36</sup>.

Nel mese di aprile 2020 il presidente dell'O.N.M., Benedetto Scoppola, scriveva un messaggio agli adulti curiosi di sapere come avrebbe potuto procedere la metodologia Montessori nel periodo di emergenza sanitaria che aveva da poco colpito anche la nazione italiana.

Il presidente parlava di evidenti difficoltà anche perché la pedagogia montessoriana prevede degli ambienti e degli adulti preparati in maniera accurata e la presenza di determinati materiali che per essere «capiti» devono poter essere manipolati<sup>37</sup>.

Tuttavia, Scoppola dichiarava che sarebbe stato impossibile fornire «risposte preconfezionate» agli adulti, ma che il lavoro avrebbe dovuto continuare provando delle modalità più flessibili<sup>38</sup>. Scoppola a riguardo evidenziava il sostegno alla condivisione di esperienze educative montessoriane da svolgere a casa e a scuola. Alcune di queste sono state infatti pubblicate sul canale social *Facebook*<sup>39</sup>.

Per sostenere genitori, servizi educativi e scolastici Montessori in questo periodo di emergenza sanitaria, sono anche stati pubblicati diversi articoli e libri.

Tra i vari articoli è possibile riferire di quello scritto dalla pedagogista montessoriana Daniela Scandurra, intitolato «Cosa Significa applicare i principi montessoriani in famiglia»<sup>40</sup>, ed i libri scritti dalla stessa autrice negli ultimi anni<sup>41</sup>.

---

36. Cfr. Taviani E.M. (a cura di) (2020), Il COVID interroga le nostre coscienze, *Vita dell'infanzia/ Rivista mensile dell'Opera Nazionale Montessori*, 3/4, 60.

37. Cfr. Scoppola B. (2020), *Proposte montessoriane ai tempi del Covid*, *Opera Nazionale Montessori- Italian Montessori Institution [Facebook]*, <https://www.facebook.com/wat.ch/248799561840646/815694972253684> (ultimo accesso 16/03/2021).

38. *Ibidem*.

39. *Ibidem*.

40. Cfr. Scandurra D. (2020), Cosa significa applicare i principi montessoriani in famiglia, *Vita dell'infanzia/ Rivista mensile dell'Opera Nazionale Montessori*, 3/4, 58-59.

41. Tra i libri scritti dalla pedagogista Scandurra ed utili per molti adulti che intendono seguire la metodologia Montessori con i bambini e le bambine vi sono: Scandurra D. (2017), *Un'altra*

Tra i libri pubblicati nel periodo di emergenza sanitaria, interessante è anche «Montessori e COVID-19. Guida di sopravvivenza per scuola e famiglie»<sup>42</sup>, realizzato da una Casa dei Bambini, ossia una scuola dell'infanzia montessoriana, della Sardegna.

Dopo alcuni mesi dall'inizio della propagazione della pandemia da Covid-19 in Italia, e nello specifico nel mese di settembre 2020, Benedetto Scoppola, il presidente dell'O.N.M., ha pubblicato un documento tecnico e normativo riguardante il rientro presso i servizi educativi e scolastici che seguono la metodologia montessoriana, e l'utilizzo del materiale montessoriano<sup>43</sup>. Nella documentazione affiora la possibilità di utilizzare il materiale scientifico operando una scrupolosa e ripetuta igienizzazione degli oggetti e degli ambienti educativi-scolastici.

Infine, Scoppola ha evidenziato l'importanza dell'impegno del personale educativo-docente montessoriano, dell'esigenza di utilizzare dei comportamenti più flessibili, e soprattutto la necessità di non porre in secondo piano i cardini della pedagogia montessoriana<sup>44</sup>.

Per quel che concerne l'applicazione dei principi montessoriani, Scoppola ha scritto che «il principio dell'«aiutami a fare da solo» [ossia la richiesta tipica delle bambine e dei bambini montessoriani] può essere utilmente applicato e può rendere ancora più efficaci le norme attuate da ogni scuola»<sup>45</sup>.

Analizzando il contenuto del documento «Orientamenti pedagogici sui LEAD: legami educativi a distanza» soprarichiamato, si ritrovano delle affinità con diversi principi caratteristici della pedagogia montessoriana o degli enti che ne fanno le veci nella realtà odierna.

Entrambi esortano il personale educativo-docente ad essere maggiormente flessibile nel tentare di garantire una continuità educativa rivolta ai bambini e alle bambine che si trovano ciascuno nella propria dimora.

I LEAD si mostrano inoltre in linea con il principio montessoriano teso a sostenere il bisogno di autonomia dei bambini e delle bambine, considerando nelle diverse attività educative delle modalità alternative e più adeguate alle singole situazioni.

---

*educazione è possibile*, Publistampa, Trento; Scandurra D. (2020), *Montessori è solo una moda se non diventi un genitore consapevole*, Publistampa, Trento.

42. Cfr. Casa dei Bambini "M. Montessori" (2020), *Montessori e COVID-19. Guida di sopravvivenza per scuola e famiglie* [E-book], Amazon, U.S.A.

43. Cfr. Scoppola B. (2020), Prot. 439/2020, Si può utilizzare il materiale Montessori in sicurezza? *Opera Nazionale Montessori*, Documento per uso materiali Montessori, p.1, <https://www.operanazionalemontessori.it/documento-per-uso-materiali-montessori> (ultimo accesso 17/03/2021).

44. *Ivi*, 1-4.

45. *Ivi*, 4, il chiarimento presente tra parentesi è dell'Autrice.

Inoltre, proprio come indica la metodologia Montessori, anche i LEAD sono orientati a garantire un'attenzione educativa rivolta a tutti i bambini e a tutte le bambine.

Infine, come alcuni degli obiettivi presenti nei vari lavori della pedagogia montessoriana, i LEAD mirano a promuovere lo «sviluppo di identità, autonomia, competenza e cittadinanza»<sup>46</sup>, per fare questo il bambino o la bambina deve svolgere attività in cui «sperimenta, riflette, ricerca e scopre, interiorizza le nuove conquiste»<sup>47</sup>.

Sebbene vi siano varie iniziative e documenti tesi a sostenere nelle migliori modalità la continuità educativa con tutti i bambini e con tutte le bambine del territorio italiano, esistono ancora delle realtà familiari con background socio-economici medio-bassi che risentono le conseguenze negative della «povertà educativa».

La speranza è che le molteplici iniziative sorte, e che sorgeranno sul piano nazionale, siano in grado di rafforzare l'intera rete socio-educativa presente.

### **3. La reazione degli enti Montessori internazionali**

Il presidente dell'*Association Montessori Internationale* (AMI) Philip D. O'Brien, all'inizio dell'anno 2021 ha condiviso delle riflessioni con tutti i membri dell'AMI. Anche O'Brien ha sostenuto l'evidente esistenza di interconnessioni nel mondo, perfino nei fenomeni naturali che avvengono sulla terra.

O'Brien ha espresso la gioia di far parte di un'Associazione in cui ognuno ha continuato a condurre il proprio lavoro adattandolo alle diverse attività per sostenere la formazione di adulti, bambini e bambine. Il presidente ha inoltre ribadito l'impegno dell'AMI di sostenere il diritto all'istruzione per tutti i bambini e tutte le bambine del mondo<sup>48</sup>.

Per quel che riguarda il supporto agli adulti che circondano gli studenti e le studentesse delle diverse fasce d'età, incluso il periodo di vita compreso tra 0 e 6 anni, l'AMI propone sul proprio sito internet delle risorse da poter consultare<sup>49</sup>.

AMI/USA & *Elementary Alumni Association* hanno organizzato l'evento online *The Montessori Experience 2021*, tenuto nel mese di febbraio, incentrato in particolare modo sulla riflessione di due terminologie «transizione e adattamento», temi importanti per il periodo attraversato<sup>50</sup>.

---

46. Commissione Infanzia Sistema integrato Zero-sei (2020), *Orientamenti pedagogici sui LEAD*, 5.

47. *Ivi*, 5-6.

48. Cfr. AMI (2021), *AMI President's Message*, <https://montessori-ami.org/news/ami-presidents-message-0> (ultimo accesso 17/03/2021).

49. Cfr. AMI, *Aid to Life*, <https://aidtolife.org/> (ultimo accesso 17/03/2021); cfr. AMI, *AMI Digital Free Educational Resources*, <https://montessoridigital.org/> (ultimo accesso 17/03/2021).

50. Cfr. AMI USA, *The Montessori Experience 2021*, <https://amiusa.org/event/the-montessori-experience-2021> (ultimo accesso 17/03/2021).

Dell'evento è interessante citare per il presente articolo il video «*Parenting and community engagement in times of COVID-19: The Montessori Approach*».

In quest'ultimo, la relatrice Helen Mohan Elias, nonostante le difficoltà, ribadisce l'utilità dell'applicazione della pedagogia Montessori in famiglia al fine di promuovere il benessere di tutti, dai bambini, le bambine agli adulti che condividono la stessa dimora. L'obiettivo, per la relatrice, è rendere l'intera famiglia felice attraverso delle modalità espressive verbali o non verbali positive.

La relatrice indica inoltre delle attività che, seguendo la pedagogia Montessori, è possibile svolgere in famiglia, tra queste si presuppone: il coinvolgimento dei bambini e delle bambine, il sostegno alla loro autonomia, un'attenzione maggiore per le modalità in cui agisce il bambino o la bambina in determinate attività e non agli esiti finali, l'importanza di «dare tempo ai bambini: il loro ritmo è diverso», di avere pazienza e sensibilizzare tutte le persone che si trovano in casa su queste riflessioni.

A tal fine Mohan Elias ha riportato alcuni esempi di attività montessoriane per i bambini e le bambine riguardanti la «cura di se stessi», ad esempio nella selezione autonoma dei vestiti da indossare; la «cura dell'ambiente», contribuendo ad esempio a mantenerlo pulito; la «cura dei membri della casa» rendendosi utili portando ad esempio un bicchiere d'acqua; «leggere e narrare storie»; «cantare canzoni e rime»; e lasciar svolgere attività dentro e, o fuori casa, a seconda anche delle possibilità.

L'importante è creare opportunità per favorire le attività, è questa l'opera dell'educazione, e questo è il messaggio che lascia trasparire la relatrice montessoriana.

La relatrice ha parlato inoltre delle bambine e dei bambini che abitano nelle aree più svantaggiate dal punto di vista socio-economico che, con la pandemia da Covid-19 rischiano maggiormente forme di violenza fisica o psichica.

Mohan Elias ha comunque dichiarato che: «i genitori rimangono genitori – non diventano insegnanti»; se possibile, si dovrebbero modificare gli spazi delle case per rispondere ai bisogni fisici e psichici dell'infanzia; sostenere le esperienze che rendono i bambini e le bambine felici di apprendere; infine porre la dovuta considerazione alla formazione di «memorie di qualità» e curare pertanto la comprensione dei bambini e delle bambine al periodo che stiamo attraversando. Con queste accortezze, secondo la relatrice, si potrà favorire la felicità delle singole famiglie<sup>51</sup>.

Nel corso della pandemia, la comunità Montessori, nelle molteplici modalità ha tentato di essere vicina alle famiglie e, allo stesso tempo, il mondo

---

51. Cfr. AMI Montessori (2020), *Parenting and community engagement in times of Covid-19: The Montessori Approach* [Video-YouTube], [https://www.youtube.com/watch?v=pqIR-\\_fU-ps](https://www.youtube.com/watch?v=pqIR-_fU-ps). (ultimo accesso 22/09/2021).

della ricerca educativa non si è fermato. Numerosi sono gli studi avviati anche da ricercatori delle diverse università del mondo<sup>52</sup>.

L'AMI nel mese di agosto 2020, per sostenere un ritorno a scuola in sicurezza, ha pubblicato 8 motivi per cui «l'approccio Montessori può aiutare bambini e adulti a tornare a scuola in modo più sicuro e felice» rispetto ad altri, tra questi vi sono: la presenza di «Ambienti ampi e curati»; «Bambini indipendenti e sicuri di sé», infatti per le «maggiori libertà e responsabilità che sperimentano, i bambini Montessori sono incoraggiati ad assumersi la responsabilità delle loro azioni e ad essere rispettosi degli altri»; sin dall'infanzia si sostiene inoltre l'«Igiene e cura di sé»; l'«Apprendimento all'aperto»; il «Comportamento calmo e ponderato»; una «Vita sana», in molte scuole sono presenti orti, animali, e possibilità, sin dalla prima infanzia, di imparare a cucinare cibi semplici e salutaris; «Libertà entro i limiti»; e «Sostenibilità» intesa come «attenzione per l'ambiente e per il pianeta, è parte integrante dell'educazione Montessori»<sup>53</sup>.

John Dickson ha elaborato il video *Montessori Adapts to Covid-19*, in cui presenta la Forest Bluff Montessori School, un'istituzione scolastica americana. Il video testimonia concretamente il rispetto di quegli 8 principi ed il fatto che una scuola Montessori, se ben organizzata, riesce a far fronte anche ad una pandemia. Gli ambienti e gli oggetti appaiono infatti ben tenuti, separati e sanificati, i bambini e le bambine possono così continuare ad apprendere salvaguardando i propri interessi e la loro salute<sup>54</sup>.

Anche il direttore esecutivo dell'*American Montessori Society* (AMS), Munir Shivji, tramite un video pubblicato sul sito internet della Società, condivide delle riflessioni di vicinanza a tutti i membri<sup>55</sup>. Per sostenere effettivamente la comunità montessoriana, anche AMS dispone di molte ed utili risorse online su: l'impiego della tecnologia per facilitare l'apprendimento; l'applicazione dei principi montessoriani; informazioni per le famiglie per favorire in maniera adeguata l'apprendimento dei propri figli e, o figlie rimanendo nelle

---

52. Una delle ricerche avviate è quella di Brown K., Murray A., Barton M.A., *Montessori at a Distance: Distance Learning and Family Involvement during the COVID-19 Pandemic*. La ricerca ha previsto la collaborazione del National Center for Montessori in the Public Sector, l'Università del Kansas e l'Università di Buffalo, ed è stata presentata al *The Montessori Event 2021*, un evento organizzato dall'*American Montessori Society* e tenuto in modalità telematica nel mese di marzo 2021.

53. Cfr. AMI (2020), *Returning to the Montessori Environment*, <https://montessori-ami.org/news/returning-montessori-environment> (ultimo accesso 17/03/2021).

54. Cfr. Dickson J., *Forest Bluff School, Success in Family Engagement - Montessori Adapts to Covid-19* [Video-Vimeo 0:00-03:44], AMI USA, <https://amiusa.org/success-in-family-engagement/> (ultimo accesso 24/09/2021).

55. Cfr. Shivji M., *A Message from Our Executive Director* [Video], *American Montessori Society*, <https://amshq.org/COVID19> (ultimo accesso 18/03/2021).

proprie abitazioni; proposte di prodotti per impedire il contagio al Covid-19; ed ulteriori indicazioni per coloro che appartengono ad AMS<sup>56</sup>.

Attraverso il supporto di diversi enti che diffondono nella realtà odierna la pedagogia montessoriana, è possibile trovare molteplici fonti online per incentivare l'educazione Montessori nelle singole abitazioni<sup>57</sup>.

## Conclusioni

L'esistenza della globalizzazione ha favorito la diffusione della pandemia da Covid-19, ma allo stesso tempo ha sostenuto la propagazione di informazioni di carattere preventivo per ostacolare la diramazione del contagio e di quelle sorte per fronteggiare le conseguenze nate con l'emergenza sanitaria.

Tali informazioni provengono dal lavoro delle persone che si trovano nelle diverse parti del mondo, dai ricercatori dell'ambito medico, al personale sanitario, alle associazioni di volontariato, agli architetti che progettano strutture pubbliche più idonee a qualsiasi tipo di emergenza, agli insegnanti che hanno «accettato la sfida» della Didattica a distanza o dei LEAD, ai genitori che hanno fronteggiato la nuova situazione pandemica nel migliore dei modi.

Nel periodo di emergenza sanitaria è stato richiesto l'impegno di ogni persona, a partire dagli adulti fino ad arrivare ai bambini e alle bambine. Per tutti è stato esortato un richiamo alla responsabilità personale e sociale di adottare delle misure di prevenzione per contrastare la forma di contagio esistente.

Nel campo dell'educazione sin dai primi mesi del 2020 sono state avviate ricerche, sperimentate soluzioni innovative, intrapresi sempre più webinar ed iniziative per non dimenticarsi di uno dei settori più importanti per lo sviluppo di un essere umano, poiché, come affermava il presidente dell'O.N.M. «i bambini non aspettano»<sup>58</sup>.

Tutto questo è solo un esempio di quello che Montessori aveva già intuito nel Novecento ossia che «La vita umana dipende dal lavoro di tutti»<sup>59</sup> e che

---

56. Cfr. American Montessori Society, *Montessori Education During COVID-19*, <https://amshq.org/COVID19> (ultimo accesso 18/03/2021).

57. Cfr. American Montessori Society, *100 Activities for Montessori Early Childhood Students*, file:///C:/Users/HP/Downloads/Activities%20for%20EC%20Children%20at%20Home%20-%20PDF%20(1).pdf (ultimo accesso 18/03/2021); Cfr. National Center for Montessori in the Public Sector. *School Closure Resources*. <https://www.public-montessori.org/research-and-resources/school-closure-resources/> (ultimo accesso 18/03/2021).

58. Scoppola B. (2020), *Proposte montessoriane ai tempi del Covid*, *Opera Nazionale Montessori-Italian Montessori Institution [Facebook]*, <https://www.facebook.com/watch/248799561840646/815694972253684> (ultimo accesso 16/03/2021).

59. Montessori M. (1949), *Che cos'è l'educazione cosmica*. Tratto dal Fondo 'Giuliana Sorge' e pubblicato su *Il Quaderno Montessori*, A. VIII, n. 29, 1991. Breve sintesi del vasto progetto

esistono delle forme di interdipendenza tra le persone che abitano la terra, evidentemente, anche in un periodo di pandemia.

## **Bibliografia**

- American Montessori Society, *100 Activities for Montessori Early Childhood Students*, file:///C:/Users/HP/Downloads/Activities%20for%20EC%20Children%20at%20Home%20-%20PDF%20(1).pdf (ultimo accesso 18/03/2021).
- American Montessori Society, *Montessori Education During COVID-19*, <https://amshq.org/COVID19> (ultimo accesso 18/03/2021).
- AMI, *Aid to Life*, <https://aidtolife.org/> (ultimo accesso 17/03/2021).
- AMI, *AMI Digital Free Educational Resources*, <https://montessoridigital.org/> (ultimo accesso 17/03/2021).
- AMI (2021), *AMI President's Message*, <https://montessori-ami.org/news/ami-presidents-message-0> (ultimo accesso 17/03/2021).
- AMI (2020), *Returning to the Montessori Environment*, <https://montessori-ami.org/news/returning-montessori-environment> (ultimo accesso 17/03/2021).
- AMI Montessori (2020), *Parenting and community engagement in times of Covid-19: The Montessori Approach* [Video-YouTube]. [https://www.youtube.com/watch?v=pqLR\\_fU-ps](https://www.youtube.com/watch?v=pqLR_fU-ps). (ultimo accesso 22/09/2021).
- AMI USA, *The Montessori Experience 2021*, <https://amiusa.org/event/the-montessori-experience-2021/> (ultimo accesso 17/03/2021).
- APA Dictionary of Psychology, Globalization, *American Psychological Association*, <https://dictionary.apa.org/globalization> (ultimo accesso 10/04/2021).
- APA Dictionary of Psychology, Interdependence, *American Psychological Association*, <https://dictionary.apa.org/interdependence> (ultimo accesso 10/04/2021).
- Brown K., Murray A., Barton M.A., *Montessori at a Distance: Distance Learning and Family Involvement during the COVID-19 Pandemic* [Poster scientifico]. National Center for Montessori in the Public Sector, Università del Kansas e Università di Buffalo, *American Montessori Society. The Montessori Event*, <https://conference.amshq.org/> (ultimo accesso 26/04/2021).
- Budano G. (2020), *L'attualità di Maria Montessori nella scuola ai tempi del Covid*, *Il Messaggero*, 14.
- Casa dei Bambini "M. Montessori" (2020), *Montessori e COVID-19. Guida di sopravvivenza per scuola e famiglie* [E-book], Amazon, U.S.A.

---

educativo riprodotto quasi integralmente in Honegger Fresco G. (a cura di) (2017), *Montessori perché no? Una Pedagogia per la crescita: che cosa ne è oggi della proposta di Maria Montessori in Italia e nel mondo?* Il leone verde, Torino, 167.

- Ceruti M. (2017), La scuola e le sfide della complessità, *Studi Sulla Formazione/ Open Journal of Education*, 20 (2), 9-20.
- Commissione Infanzia Sistema integrato Zero-sei (2020), *Orientamenti pedagogici sui LEAD*, 1-9.
- Di Lello G. et. al. (2021), La speranza raccontata dai bambini. Andrà tutto bene, *Quaderni di Pedagogia digitale 003*, <https://www.quadernipedagogiadigitale.it/quaderni/digito-dunque-sono/003-gruppo-speranza-andra-tutto-bene-la-speranza-raccontata-dai-bambini/> (ultimo accesso 15/03/2021).
- Dickson J., Forest Bluff School, *Success in Family Engagement - Montessori Adapts to Covid-19* [video-Vimeo 0:00-03:44], AMI USA, <https://amiusa.org/success-in-family-engagement/> (ultimo accesso 24/09/2021).
- Gennarelli T. et. al. (2021), Covid e famiglia. Genitori nell'era Covid-19, *Quaderni di Pedagogia digitale 006*, <https://www.quadernipedagogiadigitale.it/quaderni/digito-dunque-sono/006-gruppo-parentship-genitori-era-covid19-nuova-collaborazione-scuola-famiglia/> (ultimo accesso 15/03/2021).
- Iannilli A. et. al. (2021), Tutta un'altra scuola. Apprendimento esperienziale e Outdoor Education, *Quaderni di Pedagogia digitale 0011*, <https://www.quadernipedagogiadigitale.it/quaderni/digito-dunque-sono/011-anna-laura-iannilli-apprendimento-esperienziale-outdoor-education/> (ultimo accesso 16/03/2021).
- Marchetti F. (a cura di) (2020), Covid-19 e bambini: le due facce di una diversa medaglia, *Medico e Bambino*, 39, 219-221.
- Montessori M. (1949), Che cos'è l'educazione cosmica. Tratto dal Fondo 'Giuliana Sorge' e pubblicato su 'Il Quaderno Montessori', A. VIII, n. 29, 1991. Breve sintesi del vasto progetto educativo riprodotto quasi integralmente in Honegger Fresco G. (a cura di) (2017), *Montessori perché no? Una Pedagogia per la crescita: che cosa ne è oggi della proposta di Maria Montessori in Italia e nel mondo?* Il leone verde, Torino, 166-168.
- National Center for Montessori in the Public Sector, *School Closure Resources*, <https://www.public-montessori.org/research-and-resources/school-closure-resources/> (ultimo accesso 18/03/2021).
- Nievas A. et. al. (2021), Ritorno a scuola. Ritrovarsi, *Quaderni di Pedagogia digitale 009*, <https://www.quadernipedagogiadigitale.it/quaderni/digito-dunque-sono/003-gruppo-speranza-andra-tutto-bene-la-speranza-raccontata-dai-bambini/> (ultimo accesso 16/03/2021).
- Paolucci A. et. al. (2021), Bambini, genitori, educatori. Il significato di Lockdown e Post-lockdown, *Quaderni di Pedagogia digitale 008*, <https://www.quadernipedagogiadigitale.it/quaderni/digito-dunque-sono/008-significato-lockdown-post-lockdown-bambini-genitori-educatori/> (ultimo accesso 16/03/2021).

- Quaderni di Pedagogia Digitale, *Progetto. Fondo Pizzigoni*, <https://www.quadernipedagogiadigitale.it/progetto/#fondo-pizzigoni> (ultimo accesso 16/03/2021).
- Quaderni di Pedagogia Digitale, *Quaderni. Digito dunque sono*, <https://www.quadernipedagogiadigitale.it/> (ultimo accesso 16/03/2021).
- Scandurra D. (2017), *Un'altra educazione è possibile*, Publistampa, Trento.
- Scandurra D. (2020), Cosa significa applicare i principi montessoriani in famiglia, *Vita dell'infanzia/ Rivista mensile dell'Opera Nazionale Montessori*, 3/4, 58-59.
- Scandurra D. (2020), *Montessori è solo una moda se non diventi un genitore consapevole*, Publistampa, Trento.
- Scoppola B. (2020), *Proposte montessoriane ai tempi del Covid*, *Opera Nazionale Montessori- Italian Montessori Institution [Facebook]*, <https://www.facebook.com/watch/248799561840646/815694972253684> (ultimo accesso 16/03/2021).
- Scoppola B. (2020), Prot. 439/2020. Si può utilizzare il materiale Montessori in sicurezza? *Opera Nazionale Montessori*. Documento per uso materiali Montessori, 1-4, <https://www.operanazionalemontessori.it/documento-per-uso-materiali-montessori> (ultimo accesso 17/03/2021).
- Shivji M.A., Message from Our Executive Director [Video], *American Montessori Society*. <https://amshq.org/COVID19> (ultimo accesso 18/03/2021).
- Taviani E.M. (a cura di) (2020), Il COVID interroga le nostre coscienze, *Vita dell'infanzia/ Rivista mensile dell'Opera Nazionale Montessori*, 3/4, 60.
- Treccani, *Adattamento*, <https://www.treccani.it/vocabolario/adattamento/> (ultimo accesso 16/03/2021).
- Treccani, *Interdipendenza*, <https://www.treccani.it/vocabolario/interdipendenza/> (ultimo accesso 10/04/2021).
- Treccani, *Resilienza*, <https://www.treccani.it/vocabolario/resilienza/> (ultimo accesso 16/03/2021).
- UNESCO, Studio su come l'Italia sta affrontando la chiusura delle scuole, <http://www.unesco.it/it/News/Detail/748> (ultimo accesso 26/04/2021).
- Università degli Studi Roma Tre (2020), *Scuola e formazione post lockdown. Digito dunque sono*, <https://scienzeformazione.uniroma3.it/articoli/scuola-e-formazione-post-lockdown-digito-dunque-sono-videoconferenza-su-teams-17-ottobre-2020-ore-900-1200-138148/> (ultimo accesso 16/03/2021).



# ***Smart Working e rigenerazione dei borghi: verso nuove pratiche resilienti ai tempi del Covid-19***

*Claudio Pignalberi*

Ricercatore, Laboratorio “Formazione Continua e Comunicazione” (CEFORC),  
Università degli Studi Roma Tre

## **1. Come il Covid-19 ha cambiato il lavoro**

La situazione emergenziale su cui ci siamo imbattuti nel marzo 2020 ha messo in discussione le nostre abitudini quotidiane e l’organizzazione della vita personale e professionale. Uno dei settori che ha dovuto reinventarsi è quello del lavoro, nonché la nuova formulazione da parte dei diversi contesti professionali delle pratiche organizzative e gestionali. Lo *smart working* (o *lavoro agile*) si è rivelato un approccio di tipo “emergenziale” consentendo al lavoratore di adempiere alle diverse mansioni e scadenze direttamente dal proprio habitat quotidiano.

Quello che durante il *lockdown* si è materializzato nelle case della maggior parte dei lavoratori non ha rappresentato però il trionfo del modello dello *smart working*, piuttosto si è trattato di un’esperienza meglio definibile come *misura obbligatoria di distanziamento lavorativo* il cui obiettivo non era né l’aumento del benessere e della produttività, ma quello di evitare la diffusione del contagio del Covid-19 permettendo al contempo il proseguimento da remoto di tutte le attività lavorative eseguibili a distanza. Il DPCM del 1 marzo 2020 è intervenuto per definire le modalità di accesso allo *smart working* e, successivamente, con il DPCM del 26 aprile 2020 sono state delineate alcune modalità di lavoro agile per le attività svolte nel proprio domicilio o in modalità a distanza. Il D.L. del 19 maggio 2020 n. 34 (meglio conosciuto come *Decreto Rilancio*), e le disposizioni successive, oltre a ribadire che la modalità di lavoro agile può essere attuata dai datori di lavoro privati anche in assenza degli accordi individuali, ha riconosciuto, fino al termine dello stato di emergenza, il diritto allo *smart working* ai genitori con figli di età inferiore a 14 anni.

Quello che molte persone stanno applicando, tuttavia, non è il “vero” *smart working*<sup>1</sup>, ma piuttosto una sperimentazione forzata di *lavoro da remoto*

---

1. Benczur P., Campolongo F., Cariboni J., Giovanni E., Manca A. (2020), *Time for transformative resilience: the Covid-19 emergency*, Publications Office of the European Union, Brussels, 18; Bini

attraverso il quale l'individuo non ha possibilità di scegliere il luogo in cui lavorare, bensì è di fatto vincolato a permanere nella propria abitazione.

La preparazione dello *smart working*, invece, richiederebbe una trasformazione del modello manageriale e della cultura dell'organizzazione, una innovazione profonda del modo stesso di concepire il lavoro e la propria relazione con l'organizzazione. In particolare, i lavoratori dovrebbero essere spinti ad assumere una sempre maggiore autonomia nella scelta delle modalità di lavoro, sperimentando nuove soluzioni ed imparando a misurarsi sui risultati.

Una possibile linea di azione è, dunque, quella di promuovere il lavoro agile come pratica sostenibile e resiliente in cui la comunità, in quanto contesto ed ambiente, si trasforma in vettore rigenerativo di esperienze, conoscenze e saperi nella direzione dello sviluppo. Nello specifico dello *sviluppo sostenibile*<sup>2</sup> significa delineare delle strategie di formulazione, implementazione e monitoraggio a partire dalle priorità e le opportunità che si presentano a livello territoriale attraverso: a) la progettazione di azioni sostenibili nella direzione dell'istruzione, del lavoro e del territorio; b) la condivisione di pratiche e di esperienze per la negoziazione di significato; c) la coltivazione di un'identità sociale nella direzione dell'appartenenza e della condivisione; d) la definizione di nuove politiche di identità locale. Nella direzione dello *sviluppo resiliente* significa investire in azioni educativo-formative che riconoscano la centralità del soggetto ed il suo diritto all'apprendimento. I principali fattori riguardano: a) l'importanza delle competenze trasversali (*soft*) e per la vita (*life*) come vettori di cambiamento; b) la condivisione di pratiche di sviluppo del territorio; c) la definizione di nuove politiche di *well-being* (*benessere*), l'inclusione sociale e la partecipazione attiva per il bene comune.

Il Covid-19 può rendere attrattivo un borgo per le nuove generazioni, i lavoratori digitali, i creativi, i lavoratori *smart*? La promozione del territorio può costruirsi, oltre che su obiettivi turistici, su una "vision" di stimolo a nuove forme di imprenditorialità e occupazione? Può un borgo diventare dimora e cantiere di rigenerazione nella direzione del lavoro agile e della sostenibilità?

Come evidenziato da più parti, il Covid-19 può costituire una leva strategica per la rigenerazione urbana delle piccole realtà tanto da richiamare

---

S. (2020), Lo smart working al tempo del coronavirus. Brevi osservazioni, in stato di emergenza, *Giustizia Civile*, 1(2), 67-72; Podgórski D., Majchrzycka K., Dąbrowska A., Gralewicz G., Małgorzata O. (2017), Towards a conceptual framework of OSH risk management in smart working environments based on smart PPE, ambient intelligence and the Internet of Things technologies, *International Journal of Occupational Safety and Ergonomics*, 23(1), 220-254.

2. Alessandrini G. (2019), *Sostenibilità e Capability Approach*, FrancoAngeli, Milano, 21; Giovannini E. (2018), *L'Utopia sostenibile*, Laterza, Roma-Bari, 40; Herrera-Reyes A.T., Rivera Méndez M., Carmenado R. (2015), Social Learning in Innovation for Resilience of a Territory, *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 191, 2117-2121.

l'interesse di pedagogisti, architetti, sociologi<sup>3</sup> ma anche dei decisori politici e delle istituzioni che concordano, in misura diversa, sulla necessità di coltivare una nuova identità, di tipo sociale, e nuove forme di appartenenza locale.

## **2. Smart working (o lavoro agile): disegnare una nuova pratica lavorativa**

Il 14 giugno 2017, con la legge n. 81 del 22 maggio, iniziano a trovare concreta applicazione nei contesti lavorativi pratiche denominate *smart* – o meglio, pratiche di *lavoro agile* – con l'obiettivo di incrementare la competitività e, al contempo, agevolare la conciliazione dei tempi di vita e di lavoro.

Il termine si collega al modello SMART elaborato negli anni cinquanta da Peter Drucker<sup>4</sup>, una linea guida utile per comprendere i quattro elementi cardine (specific, measurable, achievable, realistic time) al fine di affrontare un compito di apprendimento in maniera efficace ed efficiente. I principi caratterizzanti il modello riguardano la collaborazione e la comunicazione<sup>5</sup>, la responsabilizzazione e l'autonomia<sup>6</sup>, la flessibilità, la fiducia, la valorizzazione dei talenti e l'innovazione<sup>7</sup>.

---

3. Mannese E. (2012), La formazione tra processi educativi e l'analisi territoriale, *Nuova Secondaria*, 3, 105-106; Marra E., Diamantini D. (2018), *Territorio, educazione e innovazione*, Ledizioni, Milano, 23; Pignalberi C. (2020), *Apprendere sempre e ovunque! Alcuni studi della pedagogia sociale e del lavoro*, Lulu Press Inc., Morrisville (US), 43-55.

4. Drucker P. (2012), *The Practice of Management*, Routledge, London, 24.

5. La *collaborazione* è un processo che conduce verso soluzioni innovative creando delle condizioni di vantaggio per le imprese, soprattutto in un contesto in cui si muovono ad un ritmo sempre più crescente. La gestione degli spazi di lavoro è una leva indispensabile da adottare affinché la collaborazione contribuisca al raggiungimento degli obiettivi previsti.

6. Per *autonomia* si intende il livello di libertà, indipendenza e discrezionalità con cui il lavoratore può organizzare il proprio lavoro e definire le procedure da utilizzare per il suo svolgimento. La responsabilizzazione del personale riguarda le modalità di raggiungimento degli obiettivi richiesti.

7. La *flessibilità* è la capacità di un'organizzazione di riconfigurare rapidamente le proprie risorse e attività in risposta alle richieste ambientali e ai cambiamenti del contesto. La costruzione di un rapporto basato sulla *fiducia*, invece, è un compito essenziale di un leader. La fiducia va intesa come un investimento relazionale che generi efficacia nel team di lavoro basato sempre più da pratiche di investimento delle competenze e conoscenze di ogni singolo soggetto. In ultimo, valorizzare il *talento* di ogni persona a partire da un metodo di lavoro basato sulla capacità di apprendere *lifelong*, di sapersi adattare ai diversi contesti e di adeguarsi al cambiamento. Cfr. Brusciaglioni M. (2016), *Persona empowerment. Poter aprire nuove possibilità nel lavoro e nella vita*, FrancoAngeli, Milano, 108; Ebert T.A. (2017), Facets of Trust in Relationships. A Literature Synthesis of Highly Ranked Trust Articles, *Journal of Business Management*, 3(7), 13-23; Margiotta U. (2018), *La formazione dei talenti. Tutti i bambini sono un dono, il talento non è un dono*, FrancoAngeli, Milano, 25.

Il lavoro agile è, dunque, una modalità di esecuzione del rapporto di lavoro subordinato stabilita mediante accordo tra le parti, anche con forme di organizzazione per fasi, cicli e obiettivi e senza precisi vincoli di orario o di luogo di lavoro, con il possibile utilizzo di strumenti tecnologici per lo svolgimento dell'attività lavorativa allo scopo di incrementare la competitività e agevolare la conciliazione dei tempi di vita e di lavoro. I vantaggi derivanti dall'adozione del lavoro agile riguardano:

- autoapprendimento e responsabilizzazione professionale;
- riduzione Co2 e nuove forme di educazione ambientale;
- conciliazione tempo di lavoro e tempo di vita quotidiana;
- lavoro per obiettivi e per il soddisfacimento del bisogno formativo;
- riqualificazione del borgo e nuove "narrazioni" apprenditive.

Uno dei termini comuni in letteratura per riferirsi alla pratica dello *smart working* è *agile working*, che secondo Allsopp "is about bringing people, processes, connectivity and technology, time and place together to find the most appropriate and effective way of working to carry out a particular task. It is working within guidelines (of the task) but without boundaries (of how you achieve it)"<sup>8</sup>. Per l'Osservatorio di Milano, invece, è "un approccio innovativo all'organizzazione del lavoro che integra e supera concetti tradizionali come il telelavoro o il lavoro in mobilità"<sup>9</sup> rimettendo in discussione tutti i vincoli tradizionali a partire dallo spazio fisico, gli orari e gli strumenti di lavoro fino alla ricerca di nuovi equilibri fondati su una maggiore libertà e responsabilizzazione dei lavoratori.

Nell'ambito degli studi di pedagogia sociale e del lavoro, lo *smart working* si caratterizza come pratica sociale inclusiva e sostenibile la quale, attraverso la proposta di specifiche attività e compiti lavorativi, orienta il soggetto-adulto all'applicabilità del sapere pratico (una conoscenza generata dall'azione, di tipo retrospettivo e riflessivo, in rapporto al contesto), all'azione riflessiva (che rende possibile l'azione accompagnata da uno scopo consapevole, ovvero dà l'opportunità di vagliare le conseguenze dell'azione che, secondo Dewey<sup>10</sup>, si compiono e di imparare processi logici di soluzione dei problemi) e agentive (investire nella capacità di essere e di fare delle persone)<sup>11</sup> riconoscendo per-

---

8. Allsopp P. (2010), *What is the agile way of working?*, *The Agile Organisation*, 1, 21.

9. Osservatorio Smart Working (2020), *Smart Working. Una rivoluzione da non fermare*, School and Management Politecnico, Milano, 31-35.

10. Dewey J. (1961), *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 45.

11. Nussbaum M.C. (2012), *Creare capacità. Come liberarsi dalla dittatura del Pil*, il Mulino, Bologna, 8; Sen A. (2001), *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Mondadori, Milano, 14.

tanto il valore ciclico – per riprendere una citazione di Kolb – dell’esperienza nei contesti informali di apprendimento<sup>12</sup>. Allo stesso tempo, è una pratica sociale che favorisce l’esperire professionale del soggetto-adulto attraverso un approccio strumentale, comunicativo ed emancipativo dell’apprendimento<sup>13</sup>. L’*apprendimento strumentale*, di tipo ipotetico-deduttivo, riguarda l’individuazione della relazione causa-effetto e l’acquisizione di capacità di *problem solving* orientate ad un compito. L’*apprendimento comunicativo*, di tipo metaforico-abduttivo, riguarda la comprensione, la descrizione e la spiegazione delle intenzioni, dei valori, degli ideali, fatti e situazioni quotidiane; inoltre, facilita la partecipazione attiva, la negoziazione dei significati, la condivisione delle finalità e delle azioni comunicative tali da consentire la definizione della pratica professionale di ogni soggetto. L’*apprendimento emancipativo*, più vicino al modello del lavoro agile, indirizza verso un’autoriflessione critica sui ruoli, le aspettative, i bisogni personali e professionali affinché il soggetto possa acquisire il controllo del processo di apprendimento e, al contempo, coltivare un bagaglio di competenze per essere preparati a nuove forme di responsabilizzazione (di tipo sociale, professionale, culturale) che il Covid-19 impone.

Esistono dei vantaggi (pianificazione del tempo, *work-life balance*, tempi di vita e tempi di lavoro, sviluppo sostenibile) ed alcune criticità (preparazione insufficiente alla nuova organizzazione del lavoro, demotivazione, solitudine e mancanza di contatto con i colleghi) così come esistono organizzazioni che hanno tradotto lo *smart working* in modello di eccellenza (come, ad esempio, Tim, Enel, Ferrovie dello Stato, Intesa San Paolo, American Express e Bayern, insignita quest’ultima di un prestigioso riconoscimento dal World Economic Forum per lo stabilimento di Garbagnate, inserito tra i nove migliori plant del mondo che ha avviato da quattro anni alcune sperimentazioni per il lavoro agile). Lo studio della Fondazione di Vittorio<sup>14</sup> evidenzia però che il 31% dei lavoratori da remoto non ha acquisito le competenze sufficienti per il lavoro da casa e il 65% delle donne riporta un aumento del carico domestico. Allo stesso tempo, una ricerca dell’OECD del 2020<sup>15</sup> sottolinea come i riscontri posi-

---

12. L’apprendimento esperienziale è un processo attraverso il quale alcune conoscenze sono create a partire da una trasformazione dell’esperienza: dall’analisi concreta, l’analisi della problematizzazione insita nell’esperienza e quindi l’osservazione e la riflessione per passare poi alla sperimentazione della situazione problematica, e la concettualizzazione pratica, per confermare e/o disconfermare quel tipo di esperienza applicata, ed applicabile, in nuove situazioni e in nuovi contesti. Kolb D. (1984), *Experiential learning*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, 85.

13. Hubermas J. (1986), *Teoria dell’agire comunicativo*, il Mulino, Bologna, 220.

14. Fondazione di Vittorio (2020), *Quando lavorare da casa ... è smart?*. <https://www.fondazionevittorio.it/it/quando-lavorare-casa%C3%A8-smart> (ultimo accesso 22/05/2021).

15. OECD (2020), *Exploring policy options on teleworking: Steering local economic and employment development in the time of remote work*, OECD Publishing, Paris, 96-98.

tivi del lavoro agile aumentano quando viene utilizzato poco frequentemente, mentre il *lavoro agile eccessivo* può avere come conseguenza uno spiccato senso di solitudine e una maggiore fusione tra vita privata e vita professionale.

Il Covid-19 – come sottolineano i rapporti citati – ha consentito anche di promuovere pratiche di lavoro innovative, attraverso il ricorso del digitale, indirizzate a riscoprire valori, abitudini, comportamenti nella direzione di nuove forme di appartenenza alla comunità traducendosi come *pratica di rigenerazione e riqualificazione del territorio*.

### **3. Lavorare con il pubblico in ottica di sostenibilità**

La sostenibilità è un approccio che mira a educare e formare persone (bambini, giovani, adulti), agenti (scuola, lavoro, ambiente) ed istituzioni (PA, enti comunali) al disegno di salvaguardia e di sviluppo di condizioni innovative e migliorative per l'abitabilità del territorio<sup>16</sup>.

Su questi tre “assi contestuali” (persone, agenti ed istituzioni) si direzionano le azioni progettuali e le linee metodologiche territoriali per essere rispondenti ai target stabili al 2030 dall'Agenda redatta dall'ONU nel settembre 2015, ed in particolare ai *goals* (obiettivi di apprendimento) per la coltivazione di un modello di educazione allo sviluppo sostenibile che si correli in maniera efficace ed efficiente alle richieste ed ai bisogni formativi, professionali e sociali del territorio. Significa, pertanto, lavorare alla definizione di pratiche resilienti e agentive in cui centrale è la persona ed il suo diritto all'apprendimento.

L'Agenda 2030 dell'ONU<sup>17</sup> costituisce il nuovo approccio di riferimento globale per lo sviluppo sostenibile in quanto declinabile a livello territoriale, nazionale, regionale e nazionale. Nello specifico, per poter raggiungere gli obiettivi prefissati e coltivare una comunità più sostenibile è necessario potenziare l'attenzione, le conoscenze e l'impegno per trasformare gli obiettivi in strategie, interventi e azioni, così da realizzare passi concreti verso il benessere di tutte le persone e la società.

Gli obiettivi (*goals*) riguardano i molteplici ambiti che influenzano la persona ed il contesto: dalla riduzione della povertà e di forme di disuguaglianza (1 e 5) che, in questo periodo, registrano un aumento rilevante dettato dagli effetti critici della pandemia; l'istruzione e la promozione del diritto all'educazione ed all'apprendimento lifelong-lifewide e l'educazione al pensiero sostenibile e resiliente della comunità locale (4 e 11) attraverso azioni trasformative; infine, il lavoro (8), già ampiamente trattato, e nello specifico

---

16. ASviS (2020), *I territori e gli obiettivi di sviluppo sostenibile*. Rapporto ASviS 2020, Roma, 118-132.

17. ONU (2015), *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, Risoluzione dell'Assemblea Generale, 25 settembre.

con il ricorso alle pratiche di lavoro agile attraverso cui rendere possibile il recupero e la rigenerazione delle piccole realtà territoriali.

Il *lavoro agile*, da un lato, può rappresentare un valido supporto per la creazione di un polo dedicato alla rigenerazione dei borghi attraverso l'ospitalità delle comunità di rigeneratori e digitali (creativi, tecnici, studenti, ricercatori, turisti, artigiani, artisti), dei lavoratori nomadi e dei turisti esperienziali. Il *territorio*, dall'altro lato, diventa generatore di esperienze, di condivisione di idee e progetti comuni, di azioni creative finalizzate alla tracciabilità di un modello di sostenibilità che possa contribuire con concretezza alla rigenerazione urbana.

Le comunicazioni varate a livello europeo, a partire dal quadro delle competenze richieste per il futuro (European Commission, 2018) fino al recente Green Deal<sup>18</sup>, ritengono che l'azione prioritaria per orientarsi allo sviluppo sostenibile è quello di prevedere delle politiche comuni in materia di pratiche lavorative, diritto di istruzione e tutela dell'ambiente che si declinano in vettori di apprendimento per il soggetto e altresì come strategie di intervento per la promozione del benessere (well-being), dell'inclusione sociale e della cittadinanza attiva.

Alla luce delle riflessioni in seno alla situazione emergenziale, il *lavoro agile* ha consentito di migliorare la produttività e la qualità della vita dei lavoratori e, allo stesso tempo, di ridurre l'impatto ambientale, avviandosi pertanto verso il modello sostenibile sancito dall'ONU riguardo l'ottavo "lavoro dignitoso e crescita economica" e nono "imprese, innovazione e infrastrutture" obiettivo. Il lavoro agile considera il ricorso alle tecnologie una condizione indispensabile per poter implementare correttamente il modello che, per effetto dei provvedimenti adottati per far fronte alla pandemia, si sta affermando ancora più velocemente e in modo capillare coinvolgendo tutti i settori, anche quelli che prima ne erano quasi del tutto esclusi. Inoltre, l'emergenza Covid-19 ha reso più evidente l'importanza di stimolare processi di *resilienza trasformativa* favorendo l'accelerazione del digitale come driver per lo sviluppo sostenibile. La resilienza trasformativa è la possibilità di sfruttare l'instabilità generata dalle perturbazioni per compiere "balzi in avanti", piuttosto che cercare di tornare indietro. Significa riprendere il cammino interrotto, ma ripensando le scelte alla base dello sviluppo a partire da un lavoro di valorizzazione delle competenze del soggetto, da un lato, e di generare nuove condizioni apprenditive per lo sviluppo del territorio, dall'altro lato. Un tale approccio può richiamare la necessità di combinare più modelli e strumenti attraverso

---

18. European Commission (2018), *Council Recommendation of 22 May 2018 on Key Competences for Lifelong Learning*, Publications Office of the European Union, Brussels, 11-23; ID. (2019), *The European Green Deal*, COM (2019) 640 final. [https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/european-green-deal-communication\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/european-green-deal-communication_en.pdf) (ultimo accesso 22/05/2021).

so un'analisi dei fabbisogni territoriali e professionali che caratterizzano il contesto, con una particolare attenzione alle problematiche, opportunità e situazioni pratiche – sociali e lavorative – per la generazione degli adulti del futuro.

Il lavoro agile, infine, svolge un ruolo attivo nella salvaguardia e nella tutela della salute dell'ambiente. La diffusione del lavoro a distanza e le restrizioni imposte hanno ridotto infatti le emissioni di inquinanti e di Co2 e la conseguente riduzione del livello di mobilità. I dati disponibili mostrano un quadro preciso del calo dell'inquinamento atmosferico per la riduzione del traffico nelle città e degli impatti energetici e ambientali conseguenti al contenimento del numero di spostamenti e, allo stesso tempo, evidenziano *un ritorno al vivere quotidiano la comunità locale.*

#### **4. Verso la social sustainability: una buona pratica di successo**

Durante la riunione dell'High-level delegation of Mayors and Regional authorities tenutosi nel 2012 a New York, l'ex Segretario delle Nazioni Unite Ban Ki-moon ha sottolineato l'importanza del borgo in quanto luogo fondamentale per concretizzare i progetti e le azioni necessarie per la realizzazione degli obiettivi di sviluppo sostenibile (Sustainable Development Goals – SDGs). Le ragioni sono riconducibili a tre fattori: 1) i borghi sono i luoghi dove vivono i cittadini e senza un loro contributo diretto non sarà possibile puntare alla ripensabilità del territorio nella direzione dello sviluppo sostenibile; 2) i borghi rappresentano i luoghi nei quali è possibile costruire alleanze e forme di partnership con tutti gli attori civili, sociali ed economici indispensabili per trasformare in pratiche gli SDGs; 3) i borghi sono i luoghi di coltivazione comune e condivisa di un'identità di tipo sociale.

Numerose sono le iniziative (Università Bocconi Milano, Fondazione ENI, ISPRA) che fondano le proprie politiche di crescita territoriale nella direzione dello sviluppo sostenibile. Altrettanto numerosi i progetti di sviluppo sostenibile attraverso pratiche di lavoro agile per una nuova modalità di riqualificazione delle aree urbane del territorio: in questo spazio si iscrive un nuovo ambito di ricerca che si fonda sulla connessione tra lavoro agile e sostenibilità nel suo significato sociale.

La sostenibilità sociale (*social sustainability*), in un documento pubblicato dall'EP (European Parliament)<sup>19</sup> per conto della presidente von der Leyen, include le dimensioni del benessere, dell'equità sociale, dell'accesso ai servizi sociali e sanitari e all'istruzione, un'equa distribuzione del reddito, buone condizioni di lavoro, uguaglianza dei diritti, coesione sociale e inclusione, responsabilizzazione e partecipazione nell'elaborazione delle politiche locali.

---

19. European Parliament (2020), *Social Sustainability. Concepts and Benchmarks*, Luxembourg, 30.

In modo particolare, la sostenibilità sociale viene intesa come *processo di sviluppo integrato di comunità e di territorio* attraverso il diretto coinvolgimento del soggetto ed il bagaglio di conoscenze e competenze apprese nelle situazioni più diverse.

Seppur in letteratura non è possibile rinvenire ad una definizione univoca di *social sustainability*<sup>20</sup>, ai tempi del Covid-19 rappresenta l'approccio che più di tutti analizza la dimensione sociale, organizzativa e culturale del lavoro agile fornendo un contributo nel disegno di rigenerazione sostenibile e resiliente della comunità locale.

Su queste premesse si fonda un esempio di buona pratica attuata da un gruppo di ricercatori (pedagogisti, architetti, economisti ed esperti di politiche del lavoro) insieme ad alcuni organismi regionali (Lazio Innova) con l'obiettivo di rendere un piccolo borgo una comunità ospitale e resiliente. Il progetto, dal titolo *Serrone Farm Hospitality*<sup>21</sup>, si basa su quattro elementi di attenzione:

1. la comunità territoriale si mobilita per comunicare bisogni e proposte, portare idee, collaborare nel fare, in modo sostenibile ed inclusivo;
2. il territorio si candida ad essere "laboratorio" di incontro e di idee di comune interesse, di iniziative e progetti in risposta a bisogni collettivi (scuola, lavoro, ambiente) (innovazione sociale);
3. spazi, servizi, risorse, modelli di partenariato sono ripensati e ridisegnati dalla comunità nel suo insieme (cittadini, istituzioni, istruzione e cultura, imprese, associazioni, e così via) attraverso azioni di co-design e innovazione aperta;

---

20. Per alcuni viene visto come un approccio in grado di comprendere la natura sociale dello sviluppo economico ed ecologico ("The social dimension in the sustainable development framework has been marginalised and the discourse around sustainable development often neglects the social nature of economic and ecological development" – Boström M. (2012), *A missing pillar? Challenges in theorising and practising social sustainability: introduction to the special issue. Sustainability, Science, Practice and Policy*, 8(1), 3-14), dinamico ("It has been argued that the concept of social sustainability is neither an absolute nor a constant, but, rather, a dynamic concept that changes over time and place" – Dempsey N., Bramley G., Power S., Brown C. (2011), *The social dimension of sustainable development: Defining urban social sustainability, Sustainable Development*, 19(5), 289-300); infine, per altri studiosi, la sostenibilità sociale si fonda sulle pratiche e sugli interessi delle persone e degli attori locali per lo sviluppo del territorio *nel suo significato sostenibile e sociale*.

21. Serrone è un piccolo borgo nell'area nord del frusinate che dal 2018 ha inserito all'interno delle proprie politiche di sviluppo locale il tema della sostenibilità e della resilienza trasformativa. Nel biennio 2018/2020 ha attivato quindici progetti – in risposta a specifici avvisi pubblici della Regione Lazio, ANCI ed ISMA – di sviluppo sostenibile negli ambiti territoriali legati all'istruzione, alla formazione, all'educazione alla cittadinanza e, infine, sulle pratiche di lavoro.

4. l'Ente locale come contesto di ascolto e analisi, di indirizzo di lungo periodo, di presidio delle regole della crescita (governance e pianificazione).

Nel periodo di restrizione, il progetto ha consentito al singolo individuo di conciliare il proprio lavoro (attraverso gli spazi attivi disponibili) con la partecipazione alle attività di rigenerazione del borgo (nell'incontro tra cultura e storia).

Mediante l'utilizzo dello *swat analysis* si è reso possibile, infatti, valutare i punti di forza, le debolezze, le opportunità e le minacce del modello di sostenibilità sociale e, allo stesso tempo, effettuare un'analisi specifica dei fabbisogni personali e professionali dei singoli soggetti. Alla prima fase della ricerca – conclusasi nel mese di novembre 2020 – hanno partecipato complessivamente 60 soggetti sulla base di un campionamento probabilistico a scelta ragionata, ovvero considerando come unico requisito l'interesse e l'attenzione verso un nuovo modello di rigenerazione urbana.

I punti di forza (PF) e le opportunità (O) riguardano nello specifico:

1. attenzione allo sviluppo di pratiche di apprendimento attivate mediante la metodologia dello sviluppo sostenibile (PF) (85,8%);
2. attenzione alla pianificazione di percorsi di formazione alla cultura del territorio (PF) (55,6%);
3. attenzione alla pianificazione di percorsi di formazione alla salvaguardia dei mestieri attraverso il ricorso ad ambienti digitali ed a una nuova riorganizzazione del lavoro (PF) (77,5%);
4. forte sentimento di appartenenza della comunità locale (O) (98,8%);
5. forte attenzione alle politiche attuative locali nell'ambito della sostenibilità (O) (81,4%).

Per quanto riguarda, invece, i punti di debolezza (PD) e le minacce (M):

1. infrastrutture inadeguate per accesso a servizi di interesse collettivo (mobilità e viabilità, reti e connettività, spazi, cura della persona e salute) (PD) (42,5%);
2. carenza di luoghi ricreativi e di rilancio della creatività (PD) (12,3%);
3. assenza di infrastrutture adeguate per la connettività (PD) (35,4%);
4. mancanza di prospettive lavorative per abbandono dei luoghi e delle attività, scarsa imprenditorialità e proattività (M) (11,6%);
5. debole conoscenza delle peculiarità e valori della comunità/borgo sia interna sia presso comunità esterne (M) (10,1%).

Nell'analizzare la correlazione tra le variabili prese in esame emerge in maniera sostantiva quanto le possibili minacce possano già trovare una specifica validazione tra le opportunità. Il dato più significativo riguarda l'interesse

nel ripensare il borgo e/o territorio secondo una nuova *prospettiva inclusiva e sociale* attraverso:

- credenze, usi e abitudini, nonché le risorse della comunità che “funzionano” e che generano valore (nell’accezione di spazi, percorsi innovativi di apprendimento, pratiche di lavoro agile);
- i bisogni della comunità (correlazione significativa tra criticità ed aspetti caratterizzanti le pratiche di lavoro);
- proposte di cambiamento nella direzione delle nuove direttrici di crescita e sviluppo degli “insediamenti umani” attraverso l’azione di costituzione di spazi di apprendimento inclusivi, sostenibili, duraturi e partecipativi (proposta di rigenerazione).

I risultati emersi nella prima fase del progetto convergono con i riferimenti esistenti in letteratura sia rispetto all’ambito del lavoro agile sia in quello più specificatamente orientato allo sviluppo sostenibile. Il modello del social sustainability si è rivelato efficace in quanto “possibile risposta” alle conseguenze determinate dal Covid-19 consentendo di *creare dei poli rigenerativi nei piccoli borghi* facendo leva sul legame tra cultura e lavoro. Un borgo, dunque, che *si trasforma in contenitore di attività* di pratiche sociali e lavorative, di condivisione delle skills e di partecipazione comune al disegno economico, culturale e sociale del territorio.

Per concludere, il modello della *Farm Hospitality* si presenta come valida risposta alla criticità dello spopolamento dei borghi, all’indebolimento del senso identitario, all’abbandono di alcuni segmenti produttivi e del lavoro, la diffidenza verso il cambiamento e l’innovazione. Il territorio, dunque, si traduce in palestra agentiva, in cui rafforzare il recupero e la rigenerazione delle pratiche di lavoro; in ecosistema territoriale, in cui i soggetti partecipano attivamente allo sviluppo ed alla coltivazione di storie, narrazioni personali e tradizioni locali; infine, come ambiente capacitante per la formazione alla professione. La social sustainability, pertanto, condivide un approccio fortemente basato sulla partecipazione e sul coinvolgimento nella comunità, con particolare attenzione alla promozione del benessere dei cittadini. Questa cooperazione facilita anche lo sfruttamento delle interconnessioni tra gli enti locali (come i comuni) impegnati nello sviluppo degli SDG a livello locale, tanto da *rappresentare una concreta risposta alle problematiche generate dal Covid-19* all’interno del quale gli sviluppi futuri si basano sulla contaminazione culturale, lavorativa e sul vivere la quotidianità del borgo.

## Bibliografia

- Alessandrini G. (2019), *Sostenibilità e Capability Approach*, FrancoAngeli, Milano.
- Allsopp P. (2010), What is the agile way of working?, *The Agile Organisation*, 1, 21.
- ASviS (2020), *I territori e gli obiettivi di sviluppo sostenibile. Rapporto ASviS 2020*, Roma.
- Benczur P., Campolongo F., Cariboni J., Giovanni E., Manca A. (2020), *Time for transformative resilience: the Covid-19 emergency*, Publications Office of the European Union, Brussels.
- Bini S. (2020), Lo smart working al tempo del coronavirus. Brevi osservazioni, in stato di emergenza, *Giustizia Civile*, 1(2), 67-72.
- Boström M. (2012), A missing pillar? Challenges in theorising and practising social sustainability: introduction to the special issue. *Sustainability, Science, Practice and Policy*, 8(1), 3-14.
- Bruscaglioni M. (2016), *Persona empowerment. Poter aprire nuove possibilità nel lavoro e nella vita*, FrancoAngeli, Milano.
- Dempsey N., Bramley G., Power S., Brown C. (2011), The social dimension of sustainable development: Defining urban social sustainability, *Sustainable Development*, 19(5), 289-300.
- Dewey J. (1961), *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- Drucker P. (2012), *The Practice of Management*, Routledge, London.
- Ebert T.A. (2017), Facets of Trust in Relationships. A Literature Synthesis of Highly Ranked Trust Articles, *Journal of Business Management*, 3(7), 13-23.
- European Commission (2018), *Council Recommendation of 22 May 2018 on Key Competences for Lifelong Learning*, Publications Office of the European Union, Brussels.
- European Commission (2019). The European Green Deal, COM(2019) 640 final. [https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/european-green-deal-communication\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/european-green-deal-communication_en.pdf) (ultimo accesso 22/05/2021).
- European Parliament (2020), *Social Sustainability. Concepts and Benchmarks*, Luxembourg.
- Fondazione di Vittorio (2020), *Quando lavorare da casa... è smart?*. <https://www.fondazionedivittorio.it/it/quando-lavorare-casa%3%A8-smart> (ultimo accesso 22/05/2021).
- Giovannini E. (2018), *L'Utopia sostenibile*, Laterza, Roma-Bari.
- Herrera-Reyes A.T., Rivera Méndez M., Carmenado R. (2015), Social Learning in Innovation for Resilience of a Territory, *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 191, 2117-2121.
- Hubermas J. (1986), *Teoria dell'agire comunicativo*, il Mulino, Bologna.
- Kolb D. (1984), *Experiential learning*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs.

- Mannese E. (2012), La formazione tra processi educativi e l'analisi territoriale, *Nuova Secondaria*, 3, 105-106.
- Margiotta U. (2018), *La formazione dei talenti. Tutti i bambini sono un dono, il talento non è un dono*, FrancoAngeli, Milano.
- Marra E., Diamantini D. (2018), *Territorio, educazione e innovazione*, Ledizioni, Milano.
- Nussbaum M.C. (2012), *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, il Mulino, Bologna.
- OECD (2020), *Exploring policy options on teleworking: Steering local economic and employment development in the time of remote work*, OECD Publishing, Paris.
- ONU (2015), *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, Risoluzione dell'Assemblea Generale.
- Osservatorio Smart Working (2020), *Smart Working. Una rivoluzione da non fermare*, School and Management Politecnico, Milano.
- Pignalberi C. (2020), *Apprendere sempre e ovunque! Alcuni studi della pedagogia sociale e del lavoro*, Lulu Press Inc., Morrisville (US).
- Podgórski D., Majchrzycka K., Dąbrowska A., Gralewicz G., Małgorzata O. (2017), Towards a conceptual framework of OSH risk management in smart working environments based on smart PPE, ambient intelligence and the Internet of Things technologies, *International Journal of Occupational Safety and Ergonomics*, 23(1), 220-254.
- Sen A. (2001), *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Mondadori, Milano.



# **La rinascita della scuola tra oggettività normativa e soggettività della speranza**



# ***La conversazione necessaria: l'alleanza scuola-famiglia durante la crisi pandemica***

*Diletta Chiusaroli*

Professore a contratto di Didattica generale e dell'inclusione,  
Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale

## **1. Il rapporto scuola-famiglia**

Il tema dell'alleanza scuola-famiglia è oggetto di studio e attenzione da diversi anni, riflettere sull'importanza della *partnership* tra le due istituzioni può sembrare, in alcuni casi, argomento ormai superato, tuttavia, la situazione attuale dimostra il contrario e pone in evidenza l'importanza della comunicazione e del dialogo tra le due, per lavorare insieme e avviare un rapporto sereno e aperto, concentrato sui bisogni educativi e formativo dei figli<sup>1</sup>.

Uno dei principali compiti delle istituzioni scolastiche è quello di sviluppare e consolidare nei genitori la fiducia nel proprio ruolo e nella capacità di comprendere il proprio figlio e soprattutto quello di sapersi offrire come luogo di accoglienza e di ascolto<sup>2</sup>.

Il coinvolgimento delle famiglie nelle attività scolastiche è associato a un maggior successo: quando i genitori sono coinvolti nell'educazione dei loro figli, i risultati scolastici, la frequenza e il comportamento dei ragazzi mostrano un notevole miglioramento. La qualità della famiglia-scuola appare, dunque, in relazione con la qualità della scuola. La consapevolezza di essere sostenuti socialmente e nella scuola dai genitori aumenta nei ragazzi la sensazione di essere competenti.

A tal proposito Swap ha elaborato tre diversi tipi di coinvolgimento delle famiglie nella scuola<sup>3</sup>:

- 
1. Barca A., Tripaldi, M. (2019), *Scuola dell'infanzia e primaria*", NDL, Molfetta.
  2. Cardinali P., Migliorini L. (2013), *Scuola e famiglia. Costruire alleanze*, Carocci Faber, Roma, 39-40.
  3. Swap S. (1993), *Developing home-school partnership: from concepts to practices*, Teacher College Press, New York, 128-130.

- Il *modello della protezione*: questo modello ha come obiettivo la tutela della scuola dalle interferenze dei genitori. In esso le potenzialità di collaborazione scuola-famiglia sono limitate così come le opportunità di condivisione di risorse e responsabilità.
- Il *modello di trasmissione da scuola a casa*: questo modello si propone come obiettivo primario quello di assoldare genitori che sostengano la missione della scuola. Esso presuppone che il successo dei bambini sia favorito dalla continuità di aspettative e valori tra casa e scuola.
- Il *modello di arricchimento del curriculum*: questo modello riconosce le competenze che le famiglie possiedono e si basa sul presupposto che le interazioni tra le famiglie e il personale scolastico possano migliorare gli obiettivi curriculari e didattici. Un elemento fondamentale è relativo al fatto che educatori e genitori possiedono esperienze e competenze uniche in relazione al curriculum e all'istruzione.

Atri studiosi, inoltre, hanno proposto il modello della *partnership*, che ha l'obiettivo della crescita armonica dell'individuo e la promozione di una migliore qualità della vita. Lo sviluppo di tale modello richiede la presenza di quattro fondamentali elementi<sup>4</sup>:

- *un processo di comunicazione a due direzioni* (gli insegnanti condividono con le famiglie le informazioni riguardo il curriculum e i progressi dello studente; i genitori, invece, forniscono informazioni sull'ambiente familiare e sulle caratteristiche dei propri figli);
- *il riconoscimento che l'apprendimento è promosso sia a casa sia a scuola e che le peculiarità di ogni setting contribuiscono in maniera rilevante allo sviluppo del bambino*;
- *il mutuo supporto* (i genitori possono supportare la scuola in modi diversi, come raccolta fondi, attività di volontariato, monitoraggio dei compiti a casa);
- *la condivisione delle decisioni a vari livelli* (a livelli di progettazioni o programmi educativi o questioni organizzative).

Una collaborazione efficace dipende dalla convinzione che il rapporto scuola-famiglia sia una priorità per gli insegnanti e che faccia parte del proprio ruolo professionale e quindi la volontà di rendere il rapporto una priorità è un requisito importante affinché ci sia la collaborazione.

## **2. Le relazioni familiari al tempo del Covid-19**

L'emergenza sanitaria legata al Covid 19 ha condotto all'istaurarsi di cambiamenti epocali in tutto il mondo che hanno investito ogni aspetto della società e della vita di tutti noi. La pandemia e la conseguente e momentanea

---

4. Cfr. Cardinali P., Migliorini L., *Scuola e famiglia. Costruire alleanze*, op. cit., 98-99.

situazione di *lockdown* ci hanno costretto a modificare in modo repentino le nostre abitudini e non per ultime le nostre relazioni, che hanno subito un drastico rallentamento. Ciascuno di noi è stato chiamato a rinunciare ad abitudini ormai radicate per costruirne di nuove, necessarie per adattarsi alla nuova mutata situazione sociale.

In questo nuovo scenario non possono che essersi modificati anche i rapporti interpersonali e non per ultime le relazioni familiari che sono andate incontro a cambiamenti importanti che hanno condotto ad un'improvvisa rinegoziazione dei ruoli, delle regole e delle stesse modalità relazionali.

Le relazioni scandiscono le nostre vite fin dalla nascita, a partire dalla relazione madre-bambino che viene considerata il fattore di socializzazione principale che ne influenza lo sviluppo successivo. Lungo tutto l'arco della vita e in qualsiasi circostanza intratteniamo continuamente relazioni che attribuiscono alle nostre esistenze uno specifico significato a seconda anche dei contesti in cui hanno luogo e si sperimentano come la famiglia, la scuola, il lavoro, le amicizie, ecc. La nostra esistenza, dunque, ha sempre origine insieme agli altri con i quali condividiamo quel linguaggio originario legato alle emozioni. Esse permanendo in noi e nel momento in cui ne acquisiamo piena consapevolezza acquistano una nuova forma di resistenza, trasformandosi in affetti che guidano e motivano le nostre azioni e i nostri progetti di vita.

Le relazioni interumane donano da sempre senso alla nostra vita e anzi la qualificano come tale, si parla difatti di uno sviluppo psicosociale dell'individuo che integra in sé l'evoluzione dell'individuo sia come singolo sia come parte integrante di un sistema sociale e relazionale, fonte inestimabile di stimoli continui e di esperienze emotive che "plasmano" l'individuo formandone la sua personalità. Lo sviluppo umano non va dunque inteso come una trasformazione lineare e coerente ma come un processo multidimensionale e multidirezionale caratterizzato da plasticità e fortemente influenzato dalla realtà in cui l'individuo è inserito<sup>5</sup>.

Ci ritroviamo oggi a dover convivere in una realtà storica nuova e molto delicata legata all'emergenza sanitaria Covid-19, tale condizione ha avuto un grande impatto nella vita di tutti i cittadini, nelle loro relazioni, nei loro affetti disorientando le vite di ciascuno. I genitori, in particolare, sono stati chiamati improvvisamente ad affrontare un evento eccezionale senza avere una preparazione specifica per guidare i propri figli ad adattarsi ad una situazione nuova.

Quelle ritualità che scandivano le azioni quotidiane sono state profondamente modificate, ci si è ritrovati immediatamente "lontani dal mondo" privati degli affetti, delle consuetudini di vita e con il peso dover affrontare

---

5. Baltes P.B. (1987), Theoretical propositions of life-span developmental psychology: On the dynamics between growth and decline, *Developmental Psychology*, 23(5), 611-626.

nuove dinamiche interfamiliari su cui hanno inciso anche tutta una serie di fattori consequenziali all'emergenza sanitaria.

Il rapporto "Non da soli- cosa dicono le famiglie" riporta uno scenario drammatico e preoccupante<sup>6</sup>: moltissime famiglie hanno visto improvvisamente cambiare la propria disponibilità economica (77,6%), il 73,8% ha perso il lavoro o ridotto drasticamente il proprio impegno retribuito. Nel 63,9% dei casi la mancanza di entrate economiche ha fatto ridurre la spesa per l'acquisto di beni alimentari. Dai dati fin qui riportati sembrerebbe chiaro il rischio che il numero di bambini in condizioni di povertà assoluta potrebbe aumentare repentinamente se non verranno presi provvedimenti a sostegno delle famiglie in difficoltà.

Appare chiaro quanto in questo periodo storico così delicato e complesso, destinato a cambiare per sempre lo scenario globale dell'epoca attuale e anche futura, le famiglie abbiano bisogno di supporti concreti e soprattutto ora i sistemi educativi possono e devono avere un ruolo cruciale in quanto potrebbero aiutare a mettere a confronto le persone, le famiglie, facilitandone il dialogo, stimolando una riflessione critica e promuovendo lo sviluppo di comportamenti resilienti, che permettono di affrontare una situazione di stress e difficoltà adattandosi e tirando fuori nuove risorse.

La famiglia da sempre rappresenta la principale scuola di apprendimento relazionale, per comprendere ciascun individuo non si può mai prescindere dalla sua storia e da quella della sua famiglia in cui è nato e cresciuto. Nell'ultimo ventennio una ricca letteratura internazionale ha confermato difatti l'idea che lo sviluppo umano sia la complessa risultante e allo stesso tempo la causa di un insieme di caratteristiche e condizioni familiari e sociali, piuttosto che il prodotto di condizioni puramente genetiche<sup>7</sup>.

Costruire, vivere e sperimentare sé stessi in ambienti familiari e sociali ricchi di affetti, stimoli positivi, relazioni stabili e "riempitive" di amore e conforto costante, contribuisce in maniera determinante alla qualità dello sviluppo del bambino e futuro adulto. I bambini che crescono in ambienti avversi, non adeguati al loro sviluppo, hanno sicuramente molte più probabilità di sviluppare nel tempo difficoltà di comportamento, apprendimento o integrazione sociale,

La povertà psico- sociale ed educativa può rappresentare un forte predittore di disuguaglianze sociali e povertà economica e purtroppo dagli ultimi

---

6. Save the Children (2020), *Secondo rapporto Non da soli-cosa dicono le famiglie*, <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/secondo-rapporto-non-da-soli-cosa-dicono-le-famiglie.pdf> (ultimo accesso 31/05/2021).

7. Milani P. et al. (2017), *Linee di indirizzo nazionali: L'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità Promozione della genitorialità positiva*, Ministero del lavoro e delle Politiche Sociali, Roma, 7.

dati emerge un incremento di situazioni di fragilità economica e di povertà educativa. Dopo l'emergenza quasi il 60% delle famiglie italiane non riesce ad arrivare alla fine del mese, quasi 1 genitore su 7 tra quelli in condizioni socio-economiche più fragili, pari al 14,8%, ha perso il lavoro per via dell'emergenza Covid-19, oltre la metà lo ha perso temporaneamente. Emerge infatti, che più di 6 genitori su 10 stanno facendo i conti con una riduzione temporanea dello stipendio tanto che rispetto a prima del lockdown la percentuale di nuclei familiari in condizioni di vulnerabilità socio-economica che beneficia di aiuti statali è quasi raddoppiata, passando dal 18,6% al 32,3%<sup>8</sup>.

In particolare, in un'indagine commissionata alla Doxa dal Comitato per la Programmazione e il Coordinamento delle Attività di Educazione Finanziaria dal titolo "Emergenza Covid 19: gli italiani tra fragilità e resilienza finanziari"<sup>9</sup>, emerge che prima della pandemia di Covid-19 la percentuale di povertà economica si attestava al 46% mentre con l'incremento degli scorsi mesi delle famiglie in difficoltà ora ha raggiunto circa il 58%.

Siamo di fronte ad un momento di emergenza che ha condotto all'emergere di nuove fragilità e a condizioni inedite sia sul piano personale, che nei rapporti sociali, è importante non sottovalutare e riflettere sull'impatto che tutto ciò ha avuto e potrebbe continuare ad avere in futuro nelle nostre relazioni interpersonali e familiari. Le conseguenze di questa situazione potrebbero essere difatti potenzialmente devastanti per tutti, in particolar modo per quelle famiglie che già in precedenza convivevano con una situazione di fragilità magari legata alla presenza di un figlio disabile o da una situazione di povertà economica pregressa. La pandemia ha purtroppo fatto emergere nuove vulnerabilità sospendendo o "spezzando" legami familiari e relazionali importanti e vitali, disorientando genitori, nonni, insegnanti, figli, travolti da restrizioni e mutamenti improvvisi.

Le famiglie che negli ultimi decenni sono state già protagoniste di trasformazioni considerevoli, in relazione alle modifiche che l'attuale società globalizzata ha apportato nelle vite di ciascuno di noi, si sono ritrovate a dover affrontare un evento critico imprevedibile, un "trauma collettivo" come afferma la psicologa Silvia Mazzoni<sup>10</sup>, che ha messo a dura prova le capacità riorganizzative stesse del "sistema famiglia", che si è ritrovato a dover far fronte nello stesso momento a più esigenze spesso in contrasto tra loro.

- 
8. Save the Children (2020), *Riscriviamo Il Futuro. L'impatto del Coronavirus sulla Povertà Educativa*, [https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa\\_0.pdf](https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa_0.pdf) (ultimo accesso 31/05/2021).
  9. Doxa (2020), *Indagine Emergenza Covid 19: gli italiani tra fragilità e resilienza finanziaria*, Comitato Edufin, Roma, <http://www.quellocheconta.gov.it/export/sites/sitepof/modules/img/news/news095/Rapporto-Comitato-Doxa-v.13.pdf> (ultimo accesso 31/05/2021).
  10. Mazzoni S. (2020), *La famiglia ai tempi Covid 19*, Scuola di Specializzazione in Psicologia Clinica Sapienza Università di Roma, 2.

La famiglia rappresenta, infatti, un sistema interpersonale in continua evoluzione, caratterizzato dalla tendenza all'omeostasi e al cambiamento, attraverso una continua ristrutturazione dei rapporti tra i membri e a tutti i livelli generazionali<sup>11</sup>. Molte transizioni sono prevedibili e segnano abitualmente il suo corso evolutivo, ma altre invece sono impreviste come quanto accaduto in questo momento in seguito alla pandemia, che ha richiesto la messa in atto di processi di adattamento e di riorganizzazione degli equilibri familiari.

Ogni evento critico a cui può andare incontro necessita della capacità di attingere a tutte le risorse di cui la famiglia dispone per rispondere a nuovi "compiti evolutivi e alle nuove richieste esistenziali, imparando ad adottare nuove competenze psicosociali per rispondere a quelle esigenze di trasformazione caratteristiche di un momento evolutivo specifico. L'emergenza Covid-19 ha rappresentato senz'altro un momento critico improvviso, le nostre famiglie sono state chiamate a realizzare una riorganizzazione della propria vita, dei propri spazi e dei propri ritmi esistenziali, per far fronte ad inaspettate richieste.

Molte famiglie sono state costrette a rimanere a stretto contatto e ciò in molti casi ha condotto alla rottura della coppia in seguito all'emergere di fragilità e tensioni latenti. Il tempo della quarantena per molti ha sicuramente rappresentato un tempo per ritrovarsi, per riscoprirsi e recuperare un contatto autentico, ma per altri, al contrario, ha rappresentato un momento di profonda difficoltà che ha portato a galla incomprensioni e disarmonie.

Nella gestione di un evento critico è sicuramente importante, come accennato in precedenza, disporre di una serie di risorse insite al sistema famiglia, che possono riguardare il suo stile di funzionamento, ma anche risorse esterne ad essa e di cui può disporre all'interno della società per vie informali (relazioni con gli amici, colleghi, ecc..), o per vie formali (scuole, servizi socio-sanitari, ecc.).

In tale contesto, dunque, il tema dell'alleanza scuola-famiglia pare particolarmente importante in quanto rappresenta una base solida per favorire il processo educativo aiutando i ragazzi ad affrontare i momenti di crisi e fragilità che inevitabilmente sono conseguenti alla fase pandemica.

### **3. Nuovi modelli di Corresponsabilità educativa**

Partiamo dalla definizione di patto educativo per poi addentrarci, nelle novità date dall'emergenza sanitaria e sulle riflessioni per migliorarlo insieme. Il patto educativo scuola-famiglia è un documento che genitori, studenti

---

11. Manfredini E. (2020). "La famiglia in emergenza: riflessioni per la gestione del conflitto" [Blog Post]. Retrieved from <https://www.tagesonlus.org/2020/03/30/famiglia-conflitti> (ultimo accesso 31/05/2021).

e istituzione scolastica firmano all'avvio delle attività didattiche. In questo documento, normato nel 2007 dal MIUR, vengono elencati i principi e i comportamenti che la scuola, gli alunni e la famiglia si impegnano a rispettare al fine di mettere al primo posto l'istruzione come valore fondante. Quest'anno al Patto Educativo di Corresponsabilità sono stati aggiunti impegni specifici da mantenere in questa situazione di emergenza data da Covid-19. Da una parte le responsabilità della scuola nel mettere in sicurezza gli spazi scolastici, dall'altra l'impegno dei genitori a rispettare le regole in caso di positività e sintomatologia dei figli e infine la forte volontà degli studenti a seguire le indicazioni e le norme richieste. La relazione tra i genitori, la scuola e gli alunni è qualcosa che va ben oltre la formalità di un documento.

Oggi più che mai ci si è resi conto che risulta necessaria una strategia comune, per lavorare verso una scuola sicura, migliore e inclusiva, e che occorre lavorare in rete, a vari livelli, ascoltando e condividendo i diversi bisogni delle singole realtà e dialogando con loro. Il tentativo di promuovere e valorizzare la cultura di una comunità educante più ampia, come valore di base a livello preventivo, non può che avere inizio e consolidarsi a partire dalla definizione di una nuova sfida educativa: l'alleanza tra scuola, famiglia e comunità. Lavorare insieme rinforza l'idea che i genitori e gli insegnanti hanno lo stesso potere e di pari entità nelle decisioni che vengono prese in nome dei figli/studenti, ed inoltre consolida l'importanza della promozione del dialogo, della non violenza, del rispetto e aiuto reciproco divenuti oggi ancora più importanti, rafforzando, in particolare nei giovani, i concetti di democrazia, cittadinanza, giustizia, solidarietà, bene comune, che in questo momento storico particolare si rischiano di dimenticare o demonizzare.

Fa parte, infatti, del tema della cosiddetta "comunità educante", ovvero, l'insieme degli attori coinvolti nel processo educativo dentro e fuori la scuola. Bisogna sottolineare l'importanza di questo tipo di alleanza, sulla differenza che hanno fatto le reti comunitarie in alcune realtà nell'emergenza Covid-19 e sui punti da affrontare per migliorare il sistema di relazioni tra la scuola e il contesto in cui si trova. L'aspetto fondamentale è quello di vedere "l'alleanza" nella sua polarità di competizione e confronto. Competizione non dal punto di vista negativo ma da quello sano, la competizione e il confronto sono infatti importanti anche per mettere dei limiti ben chiari e capire così dove il singolo, come la scuola, possono arrivare. Una volta posti i limiti diventa più facile superarli insieme al fine ultimo del miglioramento. Ecco perché il confronto è fondamentale che sia esso tra genitori, come può avvenire nelle reti comunitarie, o tra famiglia e scuola come avviene attraverso il patto di alleanza. L'alleanza rappresenta, infatti, un momento di confronto e in questo momento caratterizzato dalla negazione di momenti aggregativi in presenza, il bisogno per famiglie e studenti di smaltire lo stress, e la possibilità di avere alla base un legame forte con la scuola può aiutare ad affrontare questa fase.

L'intero sistema scolastico, invece, si è trovato quindi a dover affrontare un veloce processo di innovazione necessario e mai sperimentato fino ad ora, con milioni di studenti e docenti impegnati per inventare insieme un modello alternativo di insegnamento e apprendimento. L'emergenza ha reso pertanto inevitabile sperimentare una "scuola a distanza" attraverso l'uso di soluzioni digitali che hanno permesso di mettere a punto una mobilità virtuale.

Mentre nella didattica in presenza il contesto scolastico, separato fisicamente da quello familiare, si caratterizzava per l'assenza per molte ore dell'allunno da casa, nella didattica a distanza la lontananza fisica vede la presenza simultanea della scuola e della famiglia in un ambiente di apprendimento virtuale. L'impossibilità attuale di attuare forme di didattica che possiamo definire tradizionali ha chiamato tutte le componenti della comunità scolastica, docenti, genitori e alunni, ad una riprogettazione delle forme e delle modalità di apprendimento, in primis multimediali, al fine di garantire il diritto all'istruzione degli alunni e la continuità del processo educativo/formativo.

La situazione emergenziale ha reso pertanto necessario anche un corposo aggiornamento del patto di corresponsabilità scuola-famiglia elaborato dal MIUR, che ricordiamo oltre ad essere un documento pedagogico di condivisione scuola-famiglia con "intenti e valori educativi", è anche un documento di natura contrattuale e ne è richiesta, pertanto, la sottoscrizione da parte di ciascun studente/genitore, per l'assunzione di impegni reciproci.

Ecco un esempio di Patto di Corresponsabilità di una scuola secondaria di secondo grado, aggiornato in seguito all'emergenza sanitaria Covid-19, dove:

La *scuola* si impegna a realizzare i vari interventi di carattere organizzativo nei limiti delle proprie competenze e con le risorse a disposizione, nel rispetto della normativa vigente e delle linee guida emanate dalle autorità competenti. Si impegna, dunque, a mettere in atto tutte le migliori soluzioni didattiche e organizzative per garantire il servizio scolastico anche in periodo di emergenza sanitaria, ad intraprendere azioni di formazione e aggiornamento del personale scolastico in tema di competenze digitali al fine di implementare e consolidare pratiche didattiche efficaci con l'uso delle nuove tecnologie, utili anche nei periodi di emergenza sanitaria, a supporto degli apprendimenti degli studenti. Un altro aspetto importante su cui intende puntare la scuola è l'implementazione di percorsi di sviluppo delle competenze digitali e di percorsi in presenza e a distanza per il recupero degli apprendimenti e delle altre situazioni di svantaggio emerse in seguito all'emergenza sanitaria.

La *famiglia* si impegna al contempo a prendere visione delle recenti misure di prevenzione e contenimento della diffusione del SARS-CoV-2, informandosi costantemente sulle varie comunicazioni e iniziative intraprese dalla scuola e accertandosi che le regole siano state comprese dai propri figli. Si impegna inoltre a condividere e sostenere le varie indicazioni della scuola in un clima di positiva collaborazione, al fine di garantire lo svolgimento in sicurezza di

tutte le attività scolastiche. Un altro aspetto importante per le varie famiglie è quello di monitorare sistematicamente e quotidianamente lo stato di salute del proprio figlio/a e degli altri membri della famiglia e di recarsi immediatamente a scuola a riprendere i propri figli in caso di manifestazione improvvisa di sintomatologia riferibile al Covid-19. La famiglia deve segnalare al Dirigente scolastico gli eventuali casi di positività accertata e documentata al SARS-CoV-2 dei propri figli per consentire il monitoraggio basato sul tracciamento dei contatti stretti in raccordo con il Dipartimento di prevenzione locale, al fine di identificare precocemente la comparsa di possibili altri casi e deve ricordare al/la proprio/a figlio/a di verificare, prima di andare a scuola, di avere con sé un disinfettante personale per le mani oltre ad una mascherina da indossare e una di riserva, e di evitare di condividere con gli altri studenti oggetti personali come bottiglie d'acqua, dispositivi, libri, ecc.

Ogni studente/ssa si impegna a prendere visione, rispettare puntualmente e promuovere il rispetto di tutte le norme previste dalla documentazione di Istituto relativa alle misure di prevenzione e contrasto alla diffusione del virus, deve avvisare tempestivamente i docenti in caso di insorgenza durante l'orario scolastico di sintomi riferibili al Covid-19 e collaborare attivamente e responsabilmente con gli insegnanti, gli altri operatori scolastici, le compagne e i compagni di scuola, nell'ambito delle attività didattiche in presenza e a distanza, ovvero con l'ausilio di piattaforme digitali, intraprese per l'emergenza sanitaria, nel rispetto del diritto all'apprendimento di tutti e dei regolamenti dell'Istituto, comprese le indicazioni per la didattica digitale integrata. Deve inoltre impegnarsi di ricordare di seguire le regole di sicurezza, indossare correttamente la mascherina e disinfettare le mani, anche durante il viaggio da e per la scuola e prestare particolare attenzione ai viaggi su mezzi di trasporto insieme a compagni di classe o un'auto insieme ai genitori di un compagno.

## **Conclusioni**

Una delle sfide più dure dei tempi recenti è sicuramente l'emergenza sanitaria legata al Covid-19 che ha condotto all'istaurarsi di cambiamenti epocali in tutto il mondo che hanno investito ogni aspetto della società e non per ultimi anche gli stessi rapporti scuola-famiglia e società. La pandemia e la conseguente e momentanea situazione di lockdown hanno costretto a modificare in modo repentino le abitudini e le relazioni, che hanno subito un drastico rallentamento.

In questi mesi anche le istituzioni educative hanno cercato di non fermarsi, di superare fin dall'inizio il distanziamento sociale e di dare continuità alle attività di istruzione, sviluppo e apprendimento, attraverso nuove metodologie educative, anche la scuola si è dovuta dunque riorganizzare e gli insegnanti si sono impegnati a fronteggiare con responsabilità il momento

di crisi reinventando anche nuove modalità per mantenere vivo e continuo il rapporto con gli alunni e per portare avanti la progettazione didattica.

L'intero sistema scolastico si è trovato quindi a dover affrontare un veloce processo di innovazione necessario e mai sperimentato fino ad ora, con milioni di studenti e docenti impegnati per inventare insieme un modello alternativo di insegnamento e apprendimento. L'emergenza ha reso pertanto inevitabile sperimentare una "scuola a distanza" attraverso l'uso di soluzioni digitali che hanno permesso di mettere a punto una mobilità virtuale.

Mentre nella didattica in presenza il contesto scolastico, separato fisicamente da quello familiare, si caratterizzava per l'assenza per molte ore dell'alunno da casa, nella didattica a distanza la lontananza fisica vede la presenza simultanea della scuola e della famiglia in un ambiente di apprendimento virtuale. L'impossibilità attuale di attuare forme di didattica che possiamo definire tradizionali ha chiamato tutte le componenti della comunità scolastica, docenti, genitori e alunni, ad una riprogettazione delle forme e delle modalità di apprendimento, in primis multimediali, al fine di garantire il diritto all'istruzione degli alunni e la continuità del processo educativo/formativo.

Durante l'emergenza data dal Covid-19 la rete scolastica è diventata la rete di sostegno di tutte le famiglie, quelle più svantaggiate sono state raggiunte soprattutto dalle associazioni e dalle altre famiglie, le quali hanno fatto da tramite con i servizi. Questo è stato possibile in quanto la scuola ha permesso di rintracciare, ad esempio, i ragazzi per aiutarli nella didattica a distanza. Questa situazione di emergenza, ci ha dimostrato che una strategia comune è indispensabile. Il lavoro di rete, la comunità educante e le alleanze sono importanti per lavorare oggi verso una scuola sicura, migliore e inclusiva. Tali riflessioni sottolineano, ancora una volta, la necessità mettere in primo piano i bisogni degli studenti, del territorio, delle famiglie e di tutti coloro che sono coinvolti. Un'indagine sull'impatto psicologico della pandemia Covid-19 nelle famiglie in Italia, promossa da dall'Irccs Giannina Gaslini di Genova e guidata dal neurologo Lino Nobili, che dirige il dipartimento di Neuropsichiatria infantile dell'istituto, ha inoltre messo in luce che il livello di gravità dei comportamenti disfunzionali dei bambini e dei ragazzi è statisticamente associato al grado di malessere dei loro genitori. Questo significa che all'aumentare dei sintomi di stress causati dall'emergenza Covid-19 nei genitori, aumentano i disturbi comportamentali e della sfera emotiva nei bambini e negli adolescenti<sup>12</sup>. È importante spiegare ai ragazzi cosa sta succedendo, condividendo insieme paure e perplessità. Lo spazio familiare così come quello scolastico deve apparire sicuro e di conforto, disponibile e comprensivo e deve saper ascoltare e accogliere ogni difficoltà. Tuttavia, in questo periodo è emersa

---

12. Nobili L. et al. (2020), *Indagine sull'impatto psicologico del lockdown nei minori*, IRCCS G. Gaslini, Genova, 5-6.

ancora più chiaramente una nuova consapevolezza circa le responsabilità che le istituzioni hanno nel dover permettere la realizzazione di interventi di supporto e promozione per migliorare lo sviluppo di tutti i bambini privilegiando azioni di accompagnamento alla genitorialità e implementando azioni in grado sviluppare una “genitorialità positiva”. Occorre realizzare, soprattutto in questo momento, un’efficace organizzazione di servizi ed interventi educativi che si assuma come obiettivo la piena risposta ai bisogni di sviluppo dei ragazzi nella loro interazione con le risposte genitoriali e con i fattori ambientali e familiari che dovranno saper rispondere adeguatamente alle nuove richieste<sup>13</sup>.

## **Bibliografia**

- Baltes P.B. (1987), Theoretical propositions of life-span developmental psychology: On the dynamics between growth and decline, *Developmental Psychology*, 23(5), 611–626.
- Barca A., Tripaldi M. (2019), *Scuola dell’infanzia e primaria*, NDL, Molfetta.
- Cardinali P., Migliorini L. (2013), *Scuola e famiglia. Costruire alleanze*, Carocci Editore, Roma.
- Doxa (2020), *Indagine Emergenza Covid 19: gli italiani tra fragilità e resilienza finanziaria*, Comitato Edufin, Roma, <http://www.quellocheconta.gov.it/export/sites/sitepef/modules/img/news/news095/Rapporto-Comitato-Doxa-v.13.pdf> (ultimo accesso 31/05/2021).
- Manfredini E. (2020), *La famiglia in emergenza: riflessioni per la gestione del conflitto [Blog Post]*. Retrieved from: <https://www.tagesonlus.org/2020/03/30/famiglia-conflitti> (ultimo accesso 31/05/2021).
- Mazzoni S. (2020), *La famiglia ai tempi Covid 19*, Scuola di Specializzazione in Psicologia Clinica Sapienza Università di Roma.
- Milani P. et al. (2017), *Linee di indirizzo nazionali: L’intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità Promozione della genitorialità positiva*, Ministero del lavoro e delle Politiche Sociali, Roma.
- Nobili L. et al. (2020), *Indagine sull’impatto psicologico del lockdown nei minori*, IRCCS G. Gaslini, Genova.
- Save the Children (2020), *Riscriviamo Il Futuro. L’impatto del Coronavirus sulla Povertà Educativa*, [https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa\\_0.pdf](https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa_0.pdf) (ultimo accesso 31/05/2021).
- Save the Children (2020), *Secondo rapporto Non da soli-cosa dicono le famiglie*, <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/se->

---

13. Milani P. et al. (2017), *Linee di indirizzo nazionali: L’intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità Promozione della genitorialità positiva*, op. cit., 10.

condo-rapporto-non-da-soli-cosa-dicono-le-famiglie.pdf (ultimo accesso 31/05/2021).

Swap S. (1993), *Developing home-school partnership: from concepts to practices*, Teacher College Press, New York.

Vinciguerra M. (2018), *La relazione educativa "affettiva": ripensare il rapporto tra scuola e famiglia*, in Uliveri S. (a cura di), *Scuola Democrazia Educazione. Formare ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà*, Pensa MultiMedia, Lecce, 617-623.

# ***Alert Administration a Personal Opinion of Italian Audit Squeeze-Out: Covid Not Parity***

*Stefano de Nichilo*

Lectures of Business Economics University of Cagliari

## **1. Introduction to the concept of competence**

The definition provided by the EQF (European qualification Framework) is a proven ability to use knowledge, skills, personal, social and / or methodological skills, in work or study situations and in professional and personal development (Rivoltella 2013). With the Recommendation of 18.12.2006, the European Parliament established the framework of the eight key competences:

- a. Communication in mother tongue.
- b. Communication in foreign languages.
- c. Mathematical competence and basic competence in science and technology.
- d. Digital competence.
- e. Learn to learn.
- f. Social and civic competences.
- g. Spirit of initiative and entrepreneurship.
- h. Awareness.

The European Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning, starts from the European pillar of social rights whereby everyone has the right to quality and inclusive education, training and lifelong learning, to in order to maintain and acquire skills that allow you to participate fully in society and successfully manage transitions in the labor market.

The skills required today have changed: more jobs are automated, technologies play a greater role in all areas of work and daily life and its entrepreneurial, social and civic skills become more important to ensure resilience and ability to adapt to changes. It is important to invest in basic competences, skills and competences and in a common and updated conception of key competences which is the first step in promoting education, training and non-formal learning in Europe.

The key skills are those that everyone needs for personal fulfillment and development, employability, social inclusion, a sustainable lifestyle, a fruitful life in peaceful societies, health-conscious life management and citizenship active in Covid-19 time period. They develop in a lifelong learning perspective, from early childhood to all adult life, through formal, non-formal and informal learning in all contexts, including family, school, workplace, neighborhood and others community problem in Covid-19 era (Biavardi 2020).

The aim of education and upbringing is competence. Skills constitute the meaning of education, they are able to motivate skills, knowledge and disciplinary content. Teachers are asked to set teaching and teaching so that pupils can approach knowledge through an inductive path, which passes from experience to its representation.

Teaching by skills in Covid-19 era makes use of various technical and didactic strategies:

- a. The traditional apparatus of teaching the transmission of knowledge and the exercise of procedures.
- b. The contextualization of concepts, principles, disciplinary contents in reality and experience.
- c. The problematic and interlocutory predisposition of knowledge contents and the use of various and flexible mediators and teaching techniques to enhance the different cognitive and learning styles of the students.

To follow the skills, it requires a teaching that goes beyond the disciplinary division: in fact, there are no problems and situations that can be faced by mobilizing just one disciplinary knowledge; usually Covid-19 problem is addressed from different points of view.

The achievement of skills can come through significant tasks, that is, tasks carried out in a real or plausible context and in situations of experience, which involve the mobilization of knowledge from different disciplinary fields; the ability to generalize, organize thinking, make assumptions, collaborate, create a material or immaterial product.

The enhancement of the student's Covid-19 experience through the proposal of problems to be solved, situations to be managed, products to be carried out independently and responsibly, individually and in groups, using the knowledge and skills already possessed and acquiring new ones, through the procedures of problem solving and research.

The continuous metacognitive reflection and reformulation, before, during and after the action to find justification, meaning, foundation and systematization of one's progress.

The development of the concept of competence dates back to three main strands:

- a. In the 1940s, Tyler introduced the concept of performance and saw the competent individual as someone who knows how to perform a task (performance).
- b. Le Boterf in the 1970s introduced the concept of competence as a set of personal dispositions, therefore distinct from performance (set of quality. Knowing, knowing how to do and knowing how to be).
- c. In the 1990s, Perrenaud introduced the ability to orchestrate action schemes when the situation to be answered is complex.
- d. Finally Michelle Pellerey defines competence as “ability to cope with a task, or a set of tasks, managing to set in motion and orchestrate one’s internal, cognitive, affective and strong-willed resources, and to use the external ones available in a coherent and fruitful (Castoldi 2006).

The competence thus defined can be divided into:

- a. Visible component: explicit, expressed through observable performances that refer to the wealth of knowledge and skills.
- b. Latent component: implicit, referring to the internal dimensions connected to the motivational, volitional, socio-emotional processes of the individual.

Competence does not lie in the resources to be mobilized, but in the mobilization itself of these resources. Competence is recognized knowledge. Any skill, in order to exist, needs someone else’s judgment. In short, competence is the individual’s ability to combine the resources available to him in an appropriate and always original way. The concept of competence therefore refers to a non-static but dynamic interpretation, of a procedural type: it is therefore not a simple accumulation of knowledge and skills but also calls into question the emotions and the role they play in action and in the different contexts.

## **2. Literature background: learn-centered environments in pandemic alert**

The learner-centered Covid-19 environments generate a joint training system, in which students, becoming intellectual partners who work together with the teaching team, realizing significant learning experiences. Innovative environments should meet a number of requirements and have some specific qualities:

- a. Students are actively involved and receiving feedback.
- b. Students apply knowledge to solve problems and support argumentations.
- c. Students integrate knowledge based on general disciplines.

- d. Students understand the characteristics of a job well done.
- e. Students become more and more “demanding” students.

Teachers should try to meet students’ perceptions and real needs, design multi-faceted assessment strategies, become managers of assessment processes and student consultants for the interpretation of rich information that fosters their learning.

The Covid-19 evaluation can be:

- a. for learning: aimed at identifying the necessary stages for promoting student progress, it opens the learning process towards improvement.
- b. of scholastic profit: comparison of the results achieved with those expected by drawing inference based on their proximity or distance.

### **3. Methodology: assessment of skills**

Skills Covid-19 assessment requires:

- a. a formative evaluation (gathering information on intellectual activity). That is, a summative assessment
- b. an evolutionary and co-extensive evaluation of the lesson. Objective tests, standardized and isolated over time.
- c. a coherent assessment, assessing skills in situations adhering to the world. Decontextualized, that is, it does not match what you think with what is evaluated in real correspondence.
- d. a widespread assessment that cannot be distinguished from didactic activity. Student stress.
- e. an evaluation of the error. Error equal punishment.

What does this new Covid-19 approach to evaluation aims for in particular is the proposal of significant tasks for the subject in relation to the training objectives to be achieved? In essence, the goal is to evaluate a competence in situations that are close to the real world. These situations are characterized by their authentic operational and contextual value which distances itself from the rigid and repetitive application of formulas in artificial contexts typical of traditional evaluation systems.

How to ascertain the procedural, situated and complex nature of the jurisdiction?

Through a Covid-19 objective and observable triangulation principle, an empirical investigation:

- a. subjective / personal self-assessment: logbook, reports and minutes.

- b. intersubjective of straight assessment: itinere observations (chek-list) and teachers' comments.

The work for competences introduced the concept of address book or a device through which the meaning attributed to the competence being observed is clarified and the expected mastery levels in relation to the particular subject or set of subjects are specified.

The structure of the heading takes into account:

- a. dimension as a structural aspect of competence
- b. of the criterion or training targets on the basis of which to evaluate the performance.
- c. indicators or evidence that you want to observe on which the evaluation tool is built.
- d. levels where the degrees of achievement of the criteria considered are specified on the basis of an ordinal scale that is available from the highest level.

#### **4. Results**

The authentic task according to Glatthorn (2005) defines authentic Covid-19 performance tasks as complex, open problems, posed to students as a means of demonstrating mastery of something.

Problems are situations that require the student to mobilize their resources for solutions.

Openness and complexity require situations with challenging dimensions in relation to the knowledge and experiences that solicit one's resources.

Mastery of something requires situations that require students to use their knowledge through the revocation and commitment of their learning potential.

The distinction of authentic Covid-19 tasks in experts and personnel is dictated by the need to identify as precisely as possible the specific skills that you want to mobilize and develop (Ballarino 2020).

Tav. 1 - *Authentic Covid-19 personal or expert tasks.*

Authentic personal Covid-19 task	Attribution Covid-19	Authentic expert Covid-19 task
Develop / evaluate essential / transversal skills	Purpose	Develop / evaluate disciplinary / inter / trans-disciplinary skills
Daily, informal, existential	Situations / contexts	Formal, modeled, study and research

[segue]

Student Personal development of skills	Evaluation priority	Fields of experience, disciplines, professional expertise. Epistemological processes, foundations, concept maps, essential knowledge
Individual or collaborative group	Activities	Individual / cooperative group
Mostly out of school	Operating area	Integrated: school / extracurricular
At any time	When	Towards the end of the path

## Conclusion and discussion

When we anchor the control to the type of work that concrete people do rather than just soliciting answers that are easy to calculate with simple answers. Authentic assessment is a true assessment of performance because we learn from it whether students can intelligently use what they have learned in situations that bring them closer to adult situations and if they can renew new situations.

The assessment that occurs continuously in the context of a meaningful learning Covid-19 environment and reflects real learning experiences. The emphasis is on reflection, understanding and growth rather than on answers based only on the memory of isolated facts. The intent is to involve students in tasks that require applying knowledge in real world experiences (Winograd & Perkins 1996).

Authentic Covid-19 assessment is an ongoing process that includes self-assessment and hetero assessment.

A fundamental and by no means negligible element is represented by the appropriate integration of the authentic evaluation and the traditional evaluation methods in order to obtain a more effective and valid evaluation response that considers as many dimensions as possible of the learning processes (DeNichilo 2020a). In this sense, it will be necessary to move in the direction of a holistic approach to evaluation that foresees the complementarity of different methods and techniques.

The Covid-19 task in authentic assessment is used not only at the assessment level, but also as a vehicle for promoting learning and therefore as an opportunity for the student to solve a real problem starting from that task which will have generated a competence (DeNichilo 2020b).

## **Bibliography**

- Ballarino G. (2020), Covid-19 Scuola a distanza e diseguaglianza, *La rivista delle politiche sociali*, n. 1/2020, Edisse, Roma, 205-216.
- Biavardi N. (2020), Being an Italian medical student during the Covid-19 outbreak, *International Journal of Medical Student*, 8(2), 49-50.
- Castoldi M. (2016), *Valutare e certificare le competenze*, Carocci, Roma.
- De Nichilo S. (2020a), Performance Audit Review: Quality and Effort Evidence, *Rivista di Pedagogia Il Nodo*, 18(44), 231-236.
- De Nichilo S. (2020b), Synopses Thesis: Audit Squeeze-out Bad Ritualism Nothing Conservatism, *Journal of Health Care Education in Practice*, 2(1), 1-2.
- Glatthorn A.A. (2005), *Writing the winning thesis or dissertation: A step-by-step guide*, Corwin Press.
- Rivoltella P.C. (2013), *Fare didattica con gli EAS. Episodi di Apprendimento Situato*, La Scuola, Brescia.
- Winograd P., Perkins F.D. (1996), *Authentic assessment in the classroom: Principles and practices*, in Blum, R.E., Arter, J.A. (Eds.), *A handbook for student performance assessment in an era of restructuring*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria.



# ***Emergenza Educativa e Pandemia. Le Prospettive Sociologica, Politica e Organizzativa Tre Pubblicazioni Recenti***

Guglielmo Malizia

Professore emerito di Sociologia dell'Educazione, Facoltà di Scienze dell'Educazione,  
Università Pontificia Salesiana

## **Introduzione**

Le numerose problematiche, riscontrabili nei sistemi educativi all'inizio del terzo millennio, hanno provocato un acceso dibattito sulla validità e sull'efficacia dell'attuale offerta di istruzione e di formazione. L'obiettivo non è tanto quello di introdurre qualche cambiamento, quanto piuttosto quello di puntare a una *riforma generale* e vi sono anche proposte di procedere a una vera e propria descolarizzazione. Pertanto, la domanda "Ma c'è ancora bisogno della scuola?" non solo non può essere ignorata, ma va affrontata in tutti i suoi risvolti.

Negli ultimi due anni sull'emergenza educativa si è abbattuto l'impatto devastante della *pandemia* provocata dal Covid-19. È indubbio che ci troviamo di fronte a una crisi senza precedenti, anche più grave di quella del 2008. In proposito è sufficiente ricordare alcuni dati: il totale dei contagi ha raggiunto in Italia oltre 4 milioni e settecentomila, ma ciò che preoccupa maggiormente è il numero delle vittime che si colloca intorno alle 130.000. Inoltre, l'Unesco ha calcolato che per effetto del lockdown un miliardo e mezzo di studenti – intorno al 70% del totale in circa 130 Stati – non ha potuto, o ancora non può, frequentare, gli istituti scolastici e formativi.

### **1. La prospettiva sociologica**

L'ipotesi alla base del primo volume è che la scuola e la formazione professionale (FP) possono esercitare un impatto *positivo* sulla società, anche se a determinate condizioni, che però sono quelle che consentono un efficace servizio all'educazione dei giovani, in particolare di quelli più svantaggiati (Malizia e Lo Grande, 2019).

Infatti, sembrano del tutto *insufficienti* sia l'interpretazione trionfalistica e ingenua che del ruolo del sistema di istruzione e di formazione ha dato il

funzionalismo, sia il pessimismo radicale delle teorie neo-marxista e della riproduzione. Per il primo, infatti, la scuola/FP è solo positività in quanto: è perfettamente funzionale alla trasformazione delle capacità in competenze e allo sviluppo economico, risulta un valido strumento di promozione sociale e contribuisce adeguatamente all'integrazione delle nuove generazioni nella società e alla coesione di quest'ultima. Per la teoria marxista e della riproduzione, al contrario, la scuola/FP è solo: sovrastruttura e apparato ideologico di Stato in quanto trasmette l'ideologia e la fa accettare, e non fattore di cambiamento, ma frutto del cambiamento che avviene nel modo di produzione; agenzia di riproduzione sociale nel senso che perpetua l'ingiusta distribuzione delle ricchezze e del potere nella società; strumento di corrispondenza tra le pratiche sociali della educazione e quelle del mondo produttivo per cui convince ad accettare acriticamente le storture del capitalismo; irrimediabile se prima non avviene la riforma delle strutture sociali; uno strumento di lotta tra i gruppi e non di apprendimento; una forma di spreco perché si può imparare tutto sul mondo del lavoro; determinata da fattori macro-sociali che sfuggono al controllo dei singoli.

Per una corretta interpretazione sociologica della scuola può aiutare un approccio *multidimensionale* che cerca di integrare con gli aspetti negativi elencati sopra quelli positivi evidenziati dalla riproduzione contraddittoria, dalla concezione neo-weberiana e dall'interazionismo fenomenologico. In base alle loro conclusioni si può dire che la scuola/FP è anche: dotata di autonomia relativa rispetto alle dinamiche sociali; strumento di contraddizione che svolge una funzione contro-funzionale rispetto alle disegualianze sociali; riformabile anche nella società capitalista; mezzo di elevazione delle classi subalterne in quanto fornisce ai loro figli i titoli di studio per l'accesso alla classe dirigente; in grado di trasmettere competenze e cultura con una valenza di emancipazione e di liberazione; costruita sull'interazione degli attori sociali e non solo determinata dalle dinamiche macro-sociali.

Una novità importante del volume è già nel titolo da cui risulta che non ci si occuperà soltanto di scuola, ma anche di *formazione professionale*. Inoltre, il libro non si limita a presentare le principali teorie sociologiche della scuola/FP, ma la seconda sezione è dedicata alle tematiche più importanti: istruzione e stratificazione sociale; istruzione e politica; istruzione ed economia; l'organizzazione dell'istruzione e della formazione.

## **2. La prospettiva di politica dell'educazione**

Il secondo volume si schiera per una *riscolarizzazione* (Malizia, 2019). Se il punto di partenza è una nuova concezione dell'educazione ispirata alla Dichiarazione di Incheon dell'Unesco del 2015 che la descrive nei termini seguenti: «assicurare un'educazione di qualità, equa e inclusiva, e promuov-

vere opportunità di apprendimento per tutti lungo l'intero arco della vita», il modello di riferimento consiste nell'impostazione *neo-umanistica e solidaristica*. Questa anzitutto, mantiene la priorità della funzione educativa sull'istruttiva: in altre parole, l'educazione viene intesa come sviluppo globale della personalità, tanto sul piano cognitivo, che su quello emotivo e valoriale, tanto degli aspetti individuali che della dimensione sociale. Sul piano strutturale i punti di riferimento sono le strategie dell'apprendimento per tutta la vita. Le finalità educative vengono individuate nei valori emergenti della tutela dei diritti umani della persona, della solidarietà, dello sviluppo, della protezione dell'ambiente, della mondialità. L'innovazione viene perseguita mediante procedure democratiche e partecipative: in particolare la singola comunità educativa diviene lo strumento per eccellenza di gestione del sistema formativo e di costruzione del tessuto educativo locale. Essa implica la scelta della progettualità, della flessibilità, della collaborazione, della promozione del privato sociale, per ovviare alle inadeguatezze del gigantismo degli apparati amministrativi della scuola.

Il libro svolge una funzione di introduzione generale alla dimensione politica dei sistemi educativi in una prospettiva comparata. Gli *argomenti* toccati prevedono anzitutto la presentazione del quadro generale delle politiche educative a livello internazionale. Seguono quattro capitoli in cui vengono illustrate le strategie secondo i vari gradi e ordini di scuola/FP: l'educazione di base; la scuola secondaria e l'istruzione e formazione tecnico-professionale; l'istruzione superiore; l'educazione degli adulti. Completano il panorama due tematiche di carattere trasversale: il ruolo e la formazione degli insegnanti; la governance della scuola e della FP tra autonomia e libertà.

### **3. La prospettiva organizzativa**

Il Covid-19 ha messo in crisi l'organizzazione tradizionale delle scuole e dei centri di formazione professionale (CFP) (Malizia e Tonini, 2020). *Obiettivo* del volume è di identificare tali problematiche e avanzare proposte per affrontarle in maniera efficace.

All'inizio si presentano le *teorie organizzative* più valide che fanno da quadro di riferimento, attingendo dalla letteratura sia nazionale che internazionale e mostrando che nessuna di loro è in grado di offrirci una teoria generale dell'organizzazione della scuola e del CFP: tutte evidenziano carenze più o meno rilevanti che impediscono loro di assurgere a una spiegazione globale della realtà educativa in esame. Al tempo stesso è emerso che ognuno degli approcci si caratterizza per importanti punti di forza i quali più che escludersi si possono integrare senza seri problemi. Inoltre, alcuni di loro dimostrano potenzialità migliori sul piano descrittivo-interpretativo – come i modelli soggettivi, politici e ambigui – mentre altri offrono indicazioni più signifi-

cative sul piano propositivo – come i modelli formali, collegiali, culturali e della qualità totale.

Il secondo capitolo è dedicato alle *dimensioni* principali dell'organizzazione della scuola e del CFP. Il punto di partenza è dato dagli obiettivi e alcuni modelli concentrano l'attenzione su quelli generali mentre altri si focalizzano su quelli individuali; al riguardo talora in primo piano viene messo il consenso e altre volte sono le tensioni che sono poste in evidenza. La seconda dimensione è data dalla natura e dalla validità delle strutture: alcune teorie le considerano un fatto oggettivo che esiste indipendentemente dalla personalità dei membri dell'organizzazione, mentre altre le concepiscono come una costruzione soggettiva di chi opera nella scuola/CFP; un altro punto di divergenza riguarda la questione se esse costituiscano un aspetto certo, oggetto di confronto e di scambio, o se rientrino tra gli elementi ambigui della scuola/CFP. Un terzo argomento che viene trattato consiste nelle relazioni tra l'organizzazione e il contesto che possono essere di carattere cooperativo o politico o conflittuale o ambiguo e nell'identificazione del tramite tra la scuola/CFP e l'ambiente. L'ultimo tema è costituito dal ruolo e dalle strategie di leadership e dai vari profili del dirigente.

La seconda parte è dedicata alla descrizione dell'*attuale* organizzazione nel nostro Paese della scuola e del CFP alla prova della pandemia del Coronavirus. Si incomincia nel terzo capitolo con la prima, la scuola cioè, e la prospettiva è costituita dal modello dell'autonomia: più specificamente il primo paragrafo si concentra sulle ragioni che la giustificano e sulla sua attuazione nel nostro Paese; la seconda sezione presenta una visione generale della governance delle scuole; la terza parte esamina in maniera particolareggiata le funzioni più importanti; la quarta si occupa delle conseguenze dell'epidemia del Covid-19 sull'organizzazione appena analizzata.

Il quarto capitolo è focalizzato sul CFP e si articola in tre sezioni: la prima descrive in maniera sintetica la filiera professionalizzante italiana all'interno della quale è attiva quella della Istruzione e Formazione Professionale (IeFP); la seconda approfondisce le teorie e le tematiche riguardo alla FP, passando dalla comunità formatrice all'organizzazione del centro per terminare con l'analisi della leadership del dirigente; la terza si occupa degli effetti che la pandemia sta causando nell'organizzazione del sistema formativo e su come questo ha reagito.

Le conclusioni generali forniscono orientamenti specifici sul piano organizzativo alle scuole *cattoliche* e ai CFP di ispirazione cristiana, dato che non lo si è potuto fare negli altri capitoli, anche se quello che si presentava sul sistema educativo in generale può essere in gran parte applicato pure alle istituzioni scolastiche e formative appena citate. Completa il volume un'ampia bibliografia.

Da ultimo va notato che, come negli altri volumi, non ci si limita al sistema di istruzione, ma si riserva una considerazione analoga anche alla *IeFP* che vie-

ne inquadrata all'interno delle filiere verticali e orizzontali che la riguardano. Inoltre, eguale attenzione è dedicata alle scuole paritarie e ai CFP di ispirazione cristiana rispetto ai quali si denuncia la condizione di disegualianza in cui la nostra politica dell'educazione continua a mantenerli.

*Destinatari* dei tre libri sono gli insegnanti/formatori e i dirigenti delle scuole e dei CFP, gli studenti che si stanno preparando per operarvi, gli amministratori di questi ambiti e gli studiosi de tre campi.

## **Bibliografia**

Malizia G. (2019), *Politiche educative di istruzione e di formazione tra descolarizzazione e riscolarizzazione*. La dimensione internazionale, FrancoAngeli, Milano.

Malizia G., Lo Grande G. (2019), *Sociologia dell'istruzione e della formazione*. Una introduzione, FrancoAngeli, Milano, 2019.

Malizia G., Tonini M. (2020), *L'organizzazione della scuola e del CFP alla prova della pandemia del coronavirus*. Una introduzione, FrancoAngeli, Milano.



# ***Scuola e emergenza bio-sanitaria***

*Mirca Montanari*

Docente a contratto in Pedagogia e Didattica speciale,  
Università degli Studi di Urbino Carlo Bo

## **Introduzione**

L'attuale società ipercomplessa, globale e digitale, caratterizzata da trasformazioni rapide, pervasive e diffuse, viene ulteriormente e drammaticamente messa in discussione dalla situazione pandemica che ne rende più difficile l'opera educativa in una prospettiva planetaria che aiuti a imparare a vivere (Morin, 2015). Il sistema scolastico, subendo l'impatto devastante del Coronavirus, ha dovuto affrontare (e lo sta tutt'ora facendo) la sfida educativa chiamata Dad (Didattica a distanza), nei recenti documenti ministeriali denominata Ddi (Didattica digitale integrata) (Miur, 2020a). La Dad ha dato origine, quindi, a nuove sfide legate alla necessità di utilizzare le tecnologie per lo svolgimento dei processi di insegnamento-apprendimento, al fine di assicurare che tali processi non venissero e non vengano interrotti. Accogliere e affrontare la sfida posta dalle tecnologie correnti che influenzano la comprensione umana del mondo e la relazione con esso (Floridi, 2020), induce un ripensamento della formazione, una ricollocazione della persona al centro del progetto educativo che tenga conto della complessità della categoria del digitale all'interno dei sistemi socio-economico-culturali contemporanei attraversati, devastati e "rinnovati" dall'emergenza bio-sanitaria.

“Sulla base di tutte le risorse e di tutte le opportunità disponibili, saprà l'Italia dare risposte efficaci a domande cruciali quali: come realizzare un'educazione collaborativa incentrata sulla persona (*person-centred*)? Come offrire a tutti gli studenti le stesse opportunità? Come integrare nella pedagogia la conoscenza curricolare, le competenze per la vita (*life skills*) e i valori per una cittadinanza attiva permettendo a ciascuno studente di farne esperienza? Come permettere ai diversi livelli di istruzione di dialogare verticalmente in vista di una formazione che duri tutta la vita? Come rendere i docenti, gli educatori, i professori in grado di formarsi e diventare decisori tecnologici? Come possiamo collegare profondamente l'educazione alla sostenibilità ambientale, sociale ed economica? Queste ed altre domande dovrebbero essere affrontate in un dialogo aperto, trasparente e permeato di intuizioni forti e

illuminate a proposito dell'avvenire dell'intera comunità educativa, per poter aspirare ad un vero patto nazionale lungimirante e benefico per il futuro dell'educazione e del Paese" (Molina et al., 2021, 77).

## 1. L'epoca del Coronavirus nella società ipercomplessa

La complessità sociale, culturale, politica, economica, istituzionale, religiosa, educativa, digitale propria della post modernità liquida (Bauman, 2020) globalizzata e digitalizzata (Bentivegna, Boccia Artieri, 2019; Marini, Setiffi, 2020), è stata travolta e sconvolta dall'imprevista e drammatica presenza del Coronavirus nella vita ordinaria di ciascuna persona creando caos e disordine mondiale (Parsi, 2020), all'insegna dell'*innominabile attuale*.

"La sensazione più precisa e più acuta, per chi vive in questo momento, è di non sapere dove ogni giorno sta mettendo i piedi. Il terreno è friabile, le linee si sdoppiano, i tessuti si sfilacciano, le prospettive oscillano. Allora si avverte con maggiore evidenza che ci si trova nell'*innominabile attuale*" (Calasso, 2017, 13).

Nella realtà così nuova, complessa e multidimensionale (Ceruti, Bellusci, 2020), espressione della contemporanea "società del rischio" (Beck, 2013), dove tutto sembra essersi apparentemente fermato a causa della pandemia che ancora ci circonda, si è assistito, in tempi rapidissimi, a radicali cambiamenti negli stili di vita, a imposizioni su ogni condizione pre-esistente che hanno alterato le piccole e grandi routine individuali, familiari e comunitarie. Per contenere e prevenire il sovraccarico o addirittura il collasso dei sistemi sanitari, molti paesi<sup>1</sup>, fra cui l'Italia, hanno imposto, tramite un tortuoso labirinto normativo, severe misure di isolamento sociale che hanno limitato la mobilità, le relazioni e la libertà personale. Le concrete misure di contenimento adottate a livello governativo, e causate da una condizione di assoluta eccezionalità, hanno confermato la dominanza del dogma occidentale della salute pubblica che rischia di portare a una sorta di stabilizzazione dell'emergenza, un lockdown infinito, soffocando le libertà costituzionali, quali espressioni dei fondamentali diritti democratici, condizionate al tempo del Covid-19. "Si è abolita la costituzione in nome dell'emergenza ma non si abolirà l'emergenza" (Agamben, 2020).

La drastica limitazione della libertà di movimento, che prima dell'irrompere della pandemia rappresentava uno dei simboli del mondo globalizzato,

---

1. I Paesi dell'Europa del Nord non hanno ritenuto opportuno adottare uno stile eccessivamente autoritario preferendo bilanciare le libertà individuali con il bisogno sociale di comprimerle in nome della salute pubblica. Alcuni Paesi, come quelli scandinavi dotati di sistemi sanitari preparati e reattivi oltre che di maggior benessere economico, hanno fatto significativamente appello alla responsabilità dei cittadini.

privo di frontiere e perennemente interconnesso, ha provocato la contrazione dello spazio del mondo alla dimensione claustrale delle proprie abitazioni, generando un'inversione emotiva. Da rifugio accogliente e carico di affetti e interessi, la casa si è trasformata in uno spazio ansiogeno popolato da solitudine e da alienazione. Il forzato restringimento dell'habitat umano unito alla limitazione delle possibilità di movimento imposte al corpo umano ha permesso la sperimentazione, non sempre soddisfacente, di nuovi modi di vivere gli affetti, di socializzare, di lavorare, di insegnare, di pensare.

L'irruzione improvvisa della pandemia nelle vite di ognuno (Tedeschi, 2020) e la possibilità di venirne contagiati, almeno nella percezione soggettiva, hanno prodotto una radicale riconfigurazione degli spazi di vita, del corpo e delle relazioni. La salute biologica ha assunto un valore così totalizzante e assoluto grazie alla complicità del terrorismo mediatico che, sconfinando nell'*infodemia* (Ansa, 2020) ovvero un flusso costante di informazioni e opinioni contaminate anche da fake news e da bias collettivi, non ha lasciato troppo spazio a altri valori individuali come la libertà, la vita civile e i rapporti umani. In tal senso, la paura è diventata l'emozione dominante ai tempi del Coronavirus che la malattia, l'isolamento, la crisi economica, il disagio esistenziale hanno contribuito a rafforzare e a radicare. L'ansia e il panico hanno tendenzialmente preso il sopravvento sulla ragione causando la diminuzione della capacità critica di leggere la realtà oscurata dalla strategia dell'inganno (Lombardi Vallauri, 2020) dovuta al modo di comunicare intenzionalmente distorto e ambiguo dei new media anziché essere autorevole, trasparente, coerente e affidabile (Salzano, Scognamiglio, 2020) così come dovrebbe esistere in uno stato di diritto (Nichols, 2018).

## **2. La scuola della pandemia e le emergenze educative**

Lo tsunami pandemico, con il drastico e repentino mutamento delle routine quotidiane legato all'emergenza sanitaria e alle vincolanti misure di distanziamento sociale, ha provocato profondi e significativi cambiamenti nelle abitudini di vita con relativo stress psicologico, soprattutto nei giovani (Cattone et al., 2020) influenzando inevitabilmente nei contesti scolastici e formativi (Vereni, 2020) e mettendo duramente alla prova le pratiche a essi connesse. L'United Nation Development Program (2020) sottolinea l'impatto negativo sull'educazione come una delle conseguenze più gravi della pandemia COVID-19 in grado di contribuire al declino dello Sviluppo Umano Globale nel 2020. I dati attuali sul diritto all'istruzione nell'epoca del Coronavirus stanno evidenziando l'ampliamento delle disuguaglianze: oltre il 91% degli studenti di tutto il mondo è stato colpito dalla chiusura temporanea delle scuole (Grahl, 2020). Secondo recenti ricerche (Onyema et al., 2020) la prolungata chiusura delle scuole tende a produrre sia l'aumento delle difficoltà di apprendimen-

to e il pericolo di un crescente isolamento sociale sia l'incremento delle disuguaglianze socio-economiche, problematiche già presenti nel sistema di istruzione (Batini et al., 2018). Per quanto riguarda la situazione italiana, gli scarsi investimenti sull'innovazione e sulla digitalizzazione hanno reso minimamente sostenibile l'adozione, inizialmente sperimentale, della didattica a distanza, nell'assenza generale di tutele per le fasce più deboli e svantaggiate, a livello sanitario, economico e socio-culturale, costrette a affrontare con pochi mezzi un processo di innovazione forzato rischiando la mancata partecipazione e l'esclusione da esso (Ghigi, Piras, 2021).

Tale situazione sembra vanificare quanto raccomandato dall'Agenda 2030 dello Sviluppo Sostenibile, che esorta gli stati membri a promuovere, a tutti i livelli:

“un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti” (obiettivo 4), sulla base del presupposto che “tutte le persone a prescindere dal sesso, dall'età, dalla razza o dall'etnia, persone con disabilità, [...] devono avere accesso a opportunità di apprendimento permanenti che permettano loro di acquisire gli strumenti e le conoscenze necessarie per partecipare pienamente alla vita sociale” (ONU, 2015, 7).

La scuola italiana, pur possedendo una legislazione avanzata, presenta uno dei tassi più alti di abbandono scolastico in Europa con una dispersione di 3,5 milioni di studenti negli ultimi vent'anni (Tuttoscuola, 2019) e il più basso numero di laureati tra i principali paesi europei con una media del 19,6% nel 2019 contro il 33,2% dell'EU (Istat, 2019a). Le aree più a rischio sono rappresentate dal Sud e dalle isole mentre gli studenti che vanno maggiormente incontro alla dispersione scolastica sono i maschi iscritti agli istituti tecnici o professionali e gli studenti con disabilità. Gli studenti provenienti da un contesto socio-culturale deprivato (Istat, 2019b), rischiano l'inaccessibilità alle attività scolastiche e extrascolastiche, essendo maggiormente esposti alla dispersione scolastica e al relativo malessere per l'impedimento alla formazione (Batini, Scierri, 2019) conseguendo un'occupazione a basso reddito, tutti elementi che la pandemia ha contribuito a accentuare. Ne consegue che, se non si tenta di operare un'inversione di rotta, il rischio è che la generazione colpita dal Covid-19 risulti la meno istruita dell'ultimo secolo (Tremolada, 2020).

La pandemia rende ancora più evidente la crisi dei sistemi educativi di fronte alle nuove emergenze sociali tra le quali: la disomogeneità dei redditi, la povertà educativa, le disuguaglianze, l'individualismo, la disparità di genere, la violenza, lo svantaggio, il disagio diffuso, ecc... Nello specifico, gli aspetti della povertà educativa, amplificati dalla situazione di emergenza, sono stati evidenziati dall'interessante Rapporto *L'impatto del Coronavirus sulla povertà*

educativa (Save the Children, 2020a), che denuncia l'aumento della deprivazione materiale accompagnata da quella educativa dovuta alla chiusura delle scuole e all'impossibilità, per bambini e adolescenti, di accedere a costruttive esperienze relazionali e culturali (attività di lettura, culturali, musicali, teatrali, sportive, ecc....) offerte dal contesto territoriale di appartenenza. Il confinamento emergenziale ha contribuito a privare i minori, provenienti da famiglie deprivate culturalmente e/o in stato di povertà, di occasioni stimolanti aumentando ingiustamente la disparità nei confronti dei coetanei con maggiori possibilità di fruire di esperienze educative elevate.

“Le sfide a cui sarà chiamato il sistema educativo inteso nella sua globalità si giocano tutte nell'ambito dell'equità delle offerte formative e del sostegno di quegli allievi e quelle famiglie che, in questa fase emergenziale, hanno sperimentato una ulteriore condizione di esclusione sociale attraverso politiche di welfare considerate come strumento privilegiato per ridurre le disuguaglianze prodotte dalle origini sociali, che non sembrano ancora in Italia capaci di assolvere ai bisogni. Si tratta di una debolezza dell'impianto istituzionale che non riesce a fornire a quelle famiglie che presentano caratteristiche di vulnerabilità, a vario livello, ciò di cui hanno necessità” (Nuzzaci et al., 2020, 89).

### **3. La didattica a distanza: prospettive e problematiche aperte**

L'emergenza sanitaria, modificando e sovvertendo il corso delle vicende umane inclusi i contesti educativi, ha introdotto la sospensione delle attività scolastiche in presenza e trasformato le attività didattiche ordinarie in attività a distanza tra le potenzialità e i limiti, tra “gli splendori e le miserie” (Grandi, 2020) dell'imparare *fuori dalle mura*. La scuola è, inevitabilmente, andata incontro a una rivoluzionaria *renovatio* delle pratiche inerenti la trasmissione della conoscenza in quanto la didattica ha subito profonde modifiche in termini di spazi, modi e tempi rispetto ai modelli tradizionali della lezione in presenza (Di Nunzio, Pedaci, Pirro, 2020). In tale prospettiva, ha massicciamente adottato una didattica rinnovata, non coincidente con una mera assegnazione di compiti o come deposito di file. Una didattica ripensata nelle sue strategie e rimodulata nei suoi obiettivi formativi per dare vita ad un funzionale e significativo, almeno nelle intenzioni, contesto di apprendimento a distanza (Galdieri, 2020) finalizzato alla presa di coscienza da parte degli studenti, di ogni ordine e grado, del loro status di *cittadini digitali* (Miur, 2020b). Fermo restando che la presenza delle tecnologie costituisce una sfida culturale e al contempo educativa (Rivoltella, 2020), una fascinazione e anche un'opportunità per la didattica e per la cultura scolastica come sostenuto con forte progettualità e investimenti da parte del Miur (2016), è importante riflettere criticamente sull'uso dei *device* in classe nella prospettiva che sono uno strumento di cono-

scenza ma non un fine ma anche nella consapevolezza che la tecnologia non è solo qualcosa che usiamo ma qualcosa che siamo (Parisi, 2019).

Durante l'emergenza legata alla diffusione del Coronavirus la scuola italiana ha optato per la didattica a distanza (Roncaglia, 2020) quale pratica di insegnamento-apprendimento digitale non certamente nuova ma inedita e accelerata (Rosa, 2015) rispetto ai tempi di esecuzione, che ha richiesto un'azione di sincronizzazione tecnologica, da parte di tutto il corpo docente sia scolastico sia universitario influenzato dallo stato di iper-connesione. A causa delle misure di confinamento per contenere i contagi pandemici, si è registrato un potente aumento dei processi di migrazione dell'attività didattica da uno spazio fisico ad uno spazio virtuale con la conseguente dematerializzazione di emotività e socialità. L'introduzione su larga scala della Dad ha richiamato l'attenzione di numerosi ricercatori e studiosi, impegnati nel ripensamento delle modalità di istruzione e formazione che la didattica da remoto ha inevitabilmente imposto e nella valutazione dell'efficacia delle prassi didattiche messe in atto in ogni ordine e grado di scuola (Lucisano, 2020).

La Dad ha certamente rappresentato una pronta e attenta risposta delle scuole determinando una veloce acquisizione di competenze digitali del personale scolastico e degli studenti, nonostante l'ingresso massivo della tecnologia all'interno delle aule scolastiche non sia necessariamente causa di innovazione didattica (Baldacci et al., 2009). Nel contesto pandemico, la visione dei docenti di una didattica tradizionale minacciata dagli strumenti digitali è stata sostituita, in generale, da una visione del digitale come unico strumento di comunicazione con la classe mediante cui organizzare attività online diversificate da proporre agli studenti quali la scrittura creativa, la ricerca delle fonti in rete, le videolezioni, i laboratori, la creazione di oggetti multimediali, ecc.... Lo sforzo collettivo dei docenti nel continuare a educare e istruire, malgrado la chiusura delle scuole, si è intrecciato con la complessità degli atteggiamenti e delle prospettive degli alunni, entrambi accumulati dal dover surrogare la didattica in presenza, in nome dell'educazione alla vicinanza (De Carli, 2020).

La scuola *a/da casa*, nata per colmare l'imprevisto vuoto di presenza tra docenti e alunni, è caratterizzata da diversi aspetti, anche critici (Mazzola et al., 2020). Venendo meno la frequenza scolastica il gruppo-classe è rimasto orfano della fondamentale dimensione relazionale che accomuna gli allievi di ogni ordine e grado. La parola e la presenza fisico-emotiva degli insegnanti rappresentano il focus della relazione educativa che, in questo caso eccezionale, viene sacrificata in nome della promozione dei processi di formazione da remoto a scapito della perdita della suggestione delle lezioni in presenza e della loro pregnante carica emotiva (Lucangeli, 2019). Secondo recenti ricerche l'effetto della didattica a distanza su bambini e adolescenti ha assunto il termine di *learning loss* (Save the Children Italia, 2020b) ovvero il mancato

apprendimento a livello di competenze cognitive, socio-emotive e motorie dovuto all'isolamento coatto. Il confinamento causato dall'emergenza sanitaria da Coronavirus ha prodotto il disorientante impatto del distanziamento interpersonale, inopportuno definito sociale, sui processi educativi (Canevaro, Montanari, 2020) lasciando vuoto fisico e disagio emotivo, soprattutto nei confronti delle persone vulnerabili e fragili (Vicari, Di Vara, 2021). Fare scuola a distanza (Cengia, Maraggia, 2020) frutto della crudele pedagogia del virus (Sousa, 2020), produce un inevitabile quanto allarmante riverbero sulla vita degli adolescenti, esposti all'esperienza straniante e inattesa del lockdown, depotenziandone le risorse e esasperando in loro condizioni già presenti come ansia, precarietà, isolamento, disagio, fragilità e regressioni. L'impatto prolungato della Dad sugli alunni favorisce di certo l'acquisizione delle competenze, ma tende a limitare la portata educativa della scuola come luogo di costruzione di identità e di relazionalità: solo stando in mezzo agli altri è possibile imparare a conoscersi e a confrontarsi, scontrarsi, evolversi. La conoscenza, infatti, passa attraverso l'incontro, lo scambio: gli allievi non sono vasi da colmare di nozioni e di visioni proprie ma fuochi da accendere, come sostiene saggiamente Montaigne (2014). Gli esiti dell'interruzione dei ritmi socio-emotivi nella vita degli alunni e l'influenza del confinamento nelle loro esistenze (Favretto et al., 2021), consentono di osservare la complessa mutazione della scuola. Tale istituzione è chiamata a trasformare, in modo permanente, le relazioni sociali tra gli studenti e tra gli studenti e i docenti, a rinnovare i percorsi di formazione e educazione sempre più vincolati alle tecnologie digitali (Ranieri, 2020) quali mediatori che popolano diffusamente il mondo infantile e adolescenziale da comprendere e da attraversare (Andreoli, 2021).

La didattica "fuoriclasse", che in una prima fase ha avuto un carattere emergenziale, ha certamente permesso di affrontare il drammatico evento epocale pandemico, ma ha pure rappresentato una barriera alla costruzione della relazione empatica tra insegnante e allievo, tra l'allievo e il gruppo-classe, oltre ad aver ridotto l'attenzione e il coinvolgimento emotivo nell'imparare a apprendere (Lucangeli, 2019). Tale didattica non può certamente sostituire l'azione educativa fondata essenzialmente sulla relazione, sull'accoglienza e sull'organizzazione della vita dei bambini e degli adolescenti giorno dopo giorno, anno dopo anno. La parola, l'ascolto (Borgna, 2017) e la presenza fisico-emotiva degli insegnanti costituiscono il focus della relazione e della cura educativa che, in questo caso eccezionale, viene sacrificata in nome della promozione dei processi di formazione da remoto a scapito della perdita della suggestione delle lezioni in presenza e della loro pregnante carica emotiva (Recalcati, 2014) detonatori dei processi di apprendimento. La DaD non essendo una vera e propria didattica, in quanto non basata sulla parola che imprime il cervello emotivo dell'alunno (LeDoux, 1998), penalizza

la costruzione della positiva relazione empatica tra insegnante e allievo il quale ha bisogno di apprendere con attenzione e coinvolgimento attivando con consapevolezza e padronanza il proprio “quoziente emotivo” (Filliozat, 2002). All’innaturale vincolo del distanziamento interpersonale, sui processi educativi è conseguito il vuoto fisico e il disagio emotivo, soprattutto nei confronti delle persone fragili e vulnerabili, chiamate a adattarsi quotidianamente all’inaspettata, inusuale e complessa vita scolastica (d’Alonzo, 2020) e sociale rendendo, in molti casi, disfunzionale, oltre che impraticabile, l’obbligatorietà del distanziamento. La Dad ha evidenziato importanti criticità relativamente all’accesso alle risorse tecnologiche da parte degli alunni con bisogni educativi speciali (Montanari, 2020) e l’utilizzo di contenuti didattici digitali non sempre inclusivi. La modalità della didattica a distanza si è rivelata, quindi, meno inclusiva di quella in presenza per il fatto di aver tendenzialmente amplificato le differenze e le disuguaglianze sociali già notevolmente diffuse (Ascoli, 2020). Sono frequenti, purtroppo, le storie di studenti, provenienti dai ceti sociali meno abbienti (Albertini, Ballarino, 2019), che si sono dispersi perché residenti in aree non raggiunte dalla connessione, privi di supporti informatici, con genitori carenti di formazione sull’uso dei device, ecc... Affinché la Dad non diventi uno strumento di esclusione per gli studenti vulnerabili è necessario che sia gestita con sapienza, come mezzo di supporto per allievi con DSA, con ADHD, con forme di disturbo pervasivo dello sviluppo che beneficino di mappe concettuali e comunicazione aumentativa mediante la creazione, la progettazione e la preparazione, da parte di tutti i docenti, di materiali personalizzati, differenziati e accessibili a tutti e a ciascuno (Maffullo, 2020).

## **Conclusione**

La ipercomplessità della realtà contemporanea, caratterizzata da notevoli tensioni ambientali, economiche, culturali, politiche, educative, istituzionali e sociali, aggravate dalla crisi pandemica, richiede considerevoli segnali di attenzione educativa verso la centralità della persona. Di fronte alla realistica considerazione che “nulla sarà come prima”, è fondamentale ri-costruire gli apprendimenti organizzativi, sociali, relazionali e digitali (Costa, 2016) nella scuola italiana post lockdown chiamata a convivere con il virus e i suoi drammatici, irreversibili stravolgimenti. Con la consapevolezza che “il guaio del nostro tempo è che il futuro non è più quello di una volta” (Bertagna, 2020), è auspicabile trasformare il Covid-19 in una storica occasione di cambiamento e di ripensamento del sistema scolastico affinché sia realmente educativo e formativo. L’investimento in una relazione profonda tra studenti e docenti, oltre a un funzionale bilanciamento della didattica in presenza e a distanza frutto di una efficace integrazione, sono gli imprescindibili ingredienti per una

ripresa scolastica degna dell'illuminata tradizione pedagogica italiana incentrata sul fondamentale rapporto tra maestri e allievi, sullo sguardo educativo autenticamente aperto alle differenze e alle diversità. Nella ripartenza post Covid-19, porre spontanea e sostanziale attenzione al valore delle diversità significa decidere di collocarsi nelle trasformazioni dell'epoca delle passioni tristi (Benasayag, Del Rey, 2018) in modo generativo, sinergico, progettuale e inclusivo.

## **Bibliografia**

- Agamben G. (2020), Si è abolito l'amore, *Quodlibet*, <https://www.quodlibet.it/giorgio-agamben-si-bolito-l-amore> (ultimo accesso 10/04/2021).
- Andreoli V. (2021), *La famiglia digitale. Come la tecnologia ci sta cambiando*, Solferino, Milano.
- Albertini M., Ballarino G. (2019), Reddito, ricchezza e classi sociali. Venticinque anni di disuguaglianze in Italia, 1991-2016, *Stato e mercato*, 115, 69-94.
- Ansa (2020), *Infodemia Coronavirus, Oms lancia l'allarme: informazioni spesso false*, [https://www.ansa.it/canale\\_saluteebenessere/notizie/sanita/2020/02/02/coronavirus-allarme-oms-informazioni-spesso-false\\_e99013bb-cc15-4347-8d29-0f625fa8c5ce.html](https://www.ansa.it/canale_saluteebenessere/notizie/sanita/2020/02/02/coronavirus-allarme-oms-informazioni-spesso-false_e99013bb-cc15-4347-8d29-0f625fa8c5ce.html) (ultimo accesso 23/02/2021).
- Ascoli U. (2020), Welfare State all'italiana e disuguaglianze sociali, *Politiche sociali*, 1, 3-18.
- Baldacci M., Frabboni F., Pinto Minerva F., Plantamura V.L. (a cura di) (2009), *Il computer a scuola: risorsa o insidia? Per una pedagogia critica dell'e-learning*, FrancoAngeli, Milano.
- Batini F., Bartolucci M., Bellucci C., Toti G. (2018), Failure and dropouts. An investigation into the relationship between students repeating a grade and dropout rates in Italy, *Italian Journal of Educational Research*, 11(21), 31-50.
- Batini F., Scierri I.D.M. (2019), *Le emozioni e la dispersione scolastica: comprendere le emozioni degli studenti per cambiare le pratiche*, in Bollino C.A. et al. (a cura di), *Le emozioni nei contesti individuali e sociali*, Morlacchi editore, Perugia, 411-432.
- Bauman Z. (2020), *Modernità liquida. Società, politica e comunicazione*, Laterza, Bari.
- Beck U. (2013), *La società del rischio. Verso una seconda modernità*, Carocci, Roma.
- Benasayag M., Del Rey A. (2018), *Oltre le passioni tristi. Dalla solitudine contemporanea alla creazione condivisa*, Feltrinelli, Milano.
- Bentivegna S., Boccia Artieri G. (2019), *Le teorie delle comunicazioni di massa e la sfida digitale*, Laterza, Bari.
- Bertagna G. (2020), *La scuola ai tempi del Covid. Tra spazio di esperienza ed orizzonte di attesa*, Edizioni Studium, Roma.
- Borgogna E. (2017), *Le parole che ci salvano*, Einaudi, Torino.
- Calasso R. (2017), *L'innominabile attuale*, Adelphi, Milano.

- Canevaro A., Montanari M. (2020), Inclusione, questioni sanitarie e distanziamento sociale tra bambini, *Nuova Secondaria Ricerca*, 2(38), 96-111.
- Catone G., Senese V.P., Gritti A. (2020), Effetti psicologici sulle abitudini di vita della pandemia da Covid-19 e delle misure restrittive in un campione di studenti; dati preliminari, *Giornale di neuropsichiatria infantile dell'età evolutiva*, 40(2), 66-72.
- Cengia A., Maraggia S. (2020), Fare scuola a distanza? Una riflessione politico-pedagogica, *Studium Educationis*, 21(3), 115-130.
- Costa M. (2016), *Dopo la tecnica. Dal chopper alle similcose. Seguito da: «Il sublime tecnologico» trent'anni dopo*, Liguori, Napoli.
- D'Alonzo L. (2020), *La gestione della classe per l'inclusione*, Scholé, Brescia.
- De Carli S. (2020), *Il messaggio di Educa 2020: "una vicinanza educativa forte è possibile anche in epoca Covid"*, <http://www.vita.it/it/article/2020/11/25/il-messaggio-di-educa-2020-una-vicinanza-educativa-forte-e-possibile-a/157485> (ultimo accesso 15/02/2021).
- De Montaigne M. (2014), *Saggi*, Bompiani, Milano.
- Di Nunzio D., Pedaci M., Pirro F. (2020), La scuola «restata a casa». Organizzazione, didattica e lavoro durante il lockdown per la pandemia di Covid-19, *Working paper FDV*, 2, 1-48.
- Ceruti M., Bellusci F. (2020), *Abitare la complessità. La sfida di un destino comune*, Mimesis, Milano.
- Favretto A., Maturo A., Tomelleri S. (2021), *L'impatto sociale del Covid-19*, FrancoAngeli, Milano.
- Filliozat I. (2002), *Il quoziente emotivo*, Piemme, Milano.
- Floridi L. (2020), *Pensare l'infosfera. La filosofia come design concettuale*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Galdieri M. (2020), Flessibilità e adattamento al cambiamento nella trasposizione didattica a distanza, *Education Sciences & Society*, 11(1), 477-503.
- Ghigi R., Piras M. (2021), Se la pandemia fa scuola. Disuguaglianze, partecipazione e inclusione dal banco allo schermo, *il Mulino*, 70(1), 78-87.
- Grahl A.R. (2020), *L'istruzione ai tempi della pandemia e oltre*, <https://www.rotary.org/it/educating-in-a-pandemic-and-beyond> (ultimo accesso 10/12/2020).
- Grandi N. (2020), Splendori e miserie della didattica a distanza, *MicroMega*, 4, 158-166.
- Istat (2019a), *Livelli di istruzione e ritorni occupazionali*, <https://www.istat.it/it/archivio/245736>.
- Istat (2019b), *Le statistiche dell'ISTAT sulla povertà. Report anno 2018*. Istituto Nazionale di Statistica, Roma, <https://www.istat.it/it/files/2019/06/La-povert%C3%A0-in-Italia-2018.pdf> (ultimo accesso 20/04/2021).
- LeDoux J. (1998), *Il cervello emotivo. Alle origini delle emozioni*, Baldini e Castoldi, Milano.

- Lombardi Vallauri E. (2020), Le bugie come metodo (a fin di bene) al tempo della pandemia, *Micromega*, 30 aprile, <http://temi.repubblica.it/micromega-online/lebugie-come-metodo-a-fin-di-bene-al-tempo-della-pandemia> (ultimo accesso 15/01/2021).
- Lucisano P. (2020), Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19", *LLL-Lifelong Lifewide Learning*, 17 (36), 3-25.
- Lucangeli D. (2019), *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*, Erickson, Trento.
- Marini D., Setiffi F. (a cura di) (2020), *Una grammatica della digitalizzazione. Interpretare la metamorfosi di società, economia e organizzazioni*, Guerini Scientifica, Milano.
- Mazzola R., Padula R., Bozzi M., Zani M. (2020), DaD, scuola e tecnologia. Un salto mortale o un'ondata di entusiasmo?, *Nuova Secondaria*, 36-39.
- Miur (2016a), *Piano nazionale scuola digitale*, [https://www.istruzione.it/scuola\\_digitale/index.shtml](https://www.istruzione.it/scuola_digitale/index.shtml) (ultimo accesso 21/01/2021).
- Miur (2020b), *Linee guida per la didattica digitale integrale. Allegato A*, [https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/ALL.+A+\\_+Linee\\_Guida\\_DDI\\_.pdf/f0eeb0b4-bb7e-1d8e-4809-a359a8a7512f](https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/ALL.+A+_+Linee_Guida_DDI_.pdf/f0eeb0b4-bb7e-1d8e-4809-a359a8a7512f) (ultimo accesso 21/01/2021).
- Miur (2020c), *L'Educazione Civica. Un percorso per formare cittadini responsabili*, [https://www.istruzione.it/educazione\\_civica](https://www.istruzione.it/educazione_civica) (ultimo accesso 21/01/2021).
- Molina A., Michilli M., Gaudiello I. (2021), La spinta della pandemia da Covid-19 alla scuola italiana. Dalla didattica a Distanza alle sfide dell'Educazione personalizzata e dell'Innovazione sistemica, *L'integrazione scolastica e sociale*, 20(1), 47-80.
- Montanari M. (2020), L'epoca del Coronavirus. Effetti collaterali sulla didattica?, *L'integrazione scolastica e sociale*, 19(3), 76-90.
- Morin E. (2015), *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Nichols T. (2018), *La conoscenza e i suoi nemici. L'era dell'incompetenza e i rischi per la democrazia*, Luiss University Press, Milano.
- Nuzzaci A., Minello R., Di Genova N., Madia S. (2020), Povertà educativa in contesto italiano tra istruzione e disuguaglianze. Quali gli effetti della pandemia?, *Lifelong Lifewide Learning*, 17 (36), 76-92.
- Onyema E.M., Eucheria N.C., Obafemi F.A., Sen S., Atonye F.G., Sharma A., Alsayed A.O. (2020), Impact of Coronavirus Pandemic on Education, *Journal of Education and Practice*, 11(13), 108-121.
- ONU (2015), *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf> (ultimo accesso 30/03/2021).

- Parisi F. (2019), *La tecnologia che siamo*, Codice, Torino.
- Parsi V.E. (2020), *Vulnerabili: come la pandemia cambierà il mondo. Tre scenari per la politica internazionale*, Piemme, Milano.
- Ranieri M. (2020), La Scuola dopo la DaD. Riflessioni intorno alle sfide del digitale in educazione, *Studi sulla Formazione*, 23(2), 69-76.
- Recalcati M. (2014), *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Einaudi, Torino.
- Roncaglia G. (2020), *Cosa succede a settembre? Scuola e didattica a distanza ai tempi del COVID-19*, Laterza, Bari.
- Rosa H. (2015), *Accelerazione e alienazione. Per una teoria critica nella tarda modernità*, Einaudi, Torino.
- Salzano D., Scognamiglio I. (2020), *Voci nel silenzio. La comunicazione al tempo del Coronavirus*, FrancoAngeli, Milano.
- Save the Children (2020a), *L'impatto del Coronavirus sulla povertà educativa*, [https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa\\_0.pdf](https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa_0.pdf) (ultimo accesso 10/03/2021).
- Save the Children Italia (2020b), *La scuola che verrà. Attese, incertezze e sogni all'avvio del nuovo anno scolastico*, <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/la-scuola-che-verra.pdf> (ultimo accesso 10/03/2021).
- Tedeschi M. (2020), *Il grande flagello. Covid-19 a Bergamo e Brescia*, Scholé, Brescia.
- United Nations Development Programme (2020), *COVID-19: Human development on course to decline this year for the first time since 1990*, [https://www.undp.org/content/undp/en/home/newscentre/news/2020/COVID19\\_Human\\_development\\_on\\_course\\_to\\_decline\\_for\\_the\\_first\\_time\\_since\\_1990.html](https://www.undp.org/content/undp/en/home/newscentre/news/2020/COVID19_Human_development_on_course_to_decline_for_the_first_time_since_1990.html) (ultimo accesso 20/01/2021).
- Tremolada L. (2020), *Scuola, inclusione ed equità. Parole e concetti spiegati con i disegni*, [https://www.infodata.ilsole24ore.com/2020/07/21/scuola-inclusione-ed-equita-parole-e-concetti-spiegati-con-i-disegni/?refresh\\_ce=1](https://www.infodata.ilsole24ore.com/2020/07/21/scuola-inclusione-ed-equita-parole-e-concetti-spiegati-con-i-disegni/?refresh_ce=1) (ultimo accesso 21/03/2021).
- Tuttoscuola (2019), *Dispersione scolastica: persi 3,5 milioni di studenti in vent'anni. Numeri e soluzioni*, <https://www.tuttoscuola.com/dispersione-scolastica-la-scuola-colabrodo> (ultimo accesso 30/01/2021).
- Vereni P. (2020), A scuola dal virus? Pandemia e doppi legami del sistema educativo, *Rivista di antropologia contemporanea*, 1(1), 217-226.
- Vicari S., Di Vara S. (a cura di) (2021), *Bambini, adolescenti e Covid-19. L'impatto della pandemia dal punto di vista emotivo, psicologico e scolastico*, Erickson, Trento.

**La cultura della cittadinanza  
e i significati della comunicazione**



# ***Personalismo digitale e paideia contemporanea: lo spazio/tempo dell'educativo***

Angela Arsena

Assegnista di ricerca in Pedagogia, Università degli Studi di Foggia

## **1. Introduzione: un bilancio in prospettiva futura con uno sguardo all'antichità**

In attesa che venga codificata, discussa e condivisa una “pragmatica della relazionalità e socialità umana a distanza” che, come nuovo o nuovissimo galateo, al pari di un manuale o di un vocabolario o vocabolarietto, anche figurato<sup>1</sup>, riesca a indicarci le norme e le condizioni minime di convivenza nella Rete e che possa addentrarsi financo nelle istruzioni più semplici (ad esempio ci suggerisca di accendere il video durante le conferenze *zoom* affinché si possa avere una buona simulazione dell'incontro, senza chiudersi nell'oscurità indifferenziata delle iniziali del nome che nulla dicono dello sguardo e del sé), si vuole qui discutere, facendo tesoro dell'esperienza didattica emergenziale che tutti abbiamo accumulato da più di un anno a questa parte, delle forme e dei modi che hanno caratterizzato questa nuova dimensione “a distanza” nella quale siamo stati repentinamente catapultati, e trarre un bilancio critico, seppur provvisorio.

Ci si vuole addentrare, in altri termini, in una riflessione che, da educatori, insegnanti e docenti, dovremmo sempre o periodicamente fare nel tentativo di rendere più duttili, flessibili e autenticamente relazionali gli strumenti tecnici e tecnologici che stanno sorreggendo, coadiuvando e alimentando, in maniera sempre più capillare, ogni nostro atto educativo da diversi mesi e che, in ultima analisi, stanno anche forgiando e costruendo la nostra azione comunicativa ed educativa, laddove l'ambiente di apprendimento ha vissuto una rivisitazione concettuale epocale. Quest'ultima infatti ha coinvolto i modi e i linguaggi di trasmissione delle nozioni attraverso l'espansione oltremodo ampia e smisurata nonché incontrollabile della cosiddetta “metafora trasmissiva” già nota in letteratura scientifica (Shannon & Weaver, 1949), e che

---

1. Si prende qui in prestito l'espressione *Vocabolarietto Figurato*, mutuata dal noto dizionarietto (Facco & Facco, 1951) che sin dagli anni Cinquanta spiegava ad un pubblico giovane i più importanti termini dell'idioma italiano con linguaggio semplice, comprensibile e iconico.

oggi più che mai condiziona e curva l'atto pedagogico nella dimensione del linguaggio-macchina.

E quest'ultima sta progressivamente e inesorabilmente straripando, inondando e talvolta pericolosamente travolgendo la dimensione umana dell'educativo, privandola del volto e dello sguardo che sono i capisaldi della relazionalità didattica *ad personam* e della socialità profondamente intessute di prossimità e prossemica, si direbbe.

La dinamica che attraversa il rapporto maestro/discepolo in un gesto educativo indissolubilmente curvato sul *face to face* analogico è infatti incuneata in una consapevolezza antica e di matrice personalistica (Agazzi, 1975; Stefanini, 1954) che ancora oggi, nella contemporaneità digitale, ci parla e ci squaderna la dimensione polare che lega il maestro al discepolo e viceversa (Reale, 2000), essendo essi intrecciati e interconnessi ad un livello più alto e più robusto rispetto alla più o meno stabile connessione wi-fi che la liquidità digitale è in grado di restituire.

Si tratta di un livello o un'altezza che interpreta l'esperienza di formazione non come mero avanzamento per successive approssimazioni di una personalità già data, ma piuttosto come cura educativa (Bobbio, 2009; Bruzzone, 2014) fortemente dinamica e caratterizzata da un progressivo disvelamento dell'esistenza di tutti gli interlocutori connessi interconnessi e annodati nella trama educativa, ovvero il maestro e il discepolo, coinquilini in un orizzonte degli eventi che sta già tutto nel modello antico della *scholé* (Bertagna, 2016; 2017; 2017) abitata e attraversata dalla dimensione della *studiositas*.

Essa, già nella lettura di Tommaso d'Aquino (Grandi, 2016), rientra nell'alveo delle grandi virtù legate al giusto mezzo e alla temperanza perché capace di rinviare e mitigare la mera *curiositas* fine a se stessa, e dunque in grado di intervenire sia in termini concettuali, interpretando ermeneuticamente e criticamente gli argomenti, e sia in termini procedurali, ovvero padroneggiando con gesto sapiente gli strumenti affinché si possa scongiurare il rischio della dispersione e della superficialità. Essa afferisce proprio a quella mancanza di profondità (teoretica, argomentativa, talvolta didattica) sempre in agguato anche e soprattutto nel nostro tempo frettoloso e vorticoso e caratterizzato dalla povertà linguistica e da piccoli colpi di sonda in ogni campo del sapere, senza la pazienza, la pienezza e la compiutezza dell'approfondimento.

La *scholé* è di contro il luogo della pausa e della sosta, una sorta di oasi educativa, intesa come realtà ancorata nelle coordinate dello spazio fisico dell'attesa, che alimenta e fertilizza il seme della conoscenza, e dello spazio metafisico dell'esperienza teoretica e interiore che crea il pensare e il ripensare<sup>2</sup>.

---

2. Sulla profondità semantica e concettuale del pensare e ripensare le cose, gli oggetti, il mondo e se stessi: Foucault 2003.

La *scholé* è anche il luogo dell'apertura, dell'accoglienza e dell'ospitalità duale educativa e linguistica, ovvero il luogo della relazionalità per antonomasia. Ed è infine luogo privilegiato del discorso o del *logos* pedagogico intessuto di metafore e analogie, pertanto curvata necessariamente e indissolubilmente (felicitemente, diremmo) sulla dimensione analogica, ossia quella dimensione fattuale che nel linguaggio informatico è ben distinta dalla dimensione digitale, laddove "analogico" in greco, con il suo prefisso *ἀνά* che precede il *λόγος*, ci dice due cose importanti per la filosofia dell'educazione.

Ci insegna ad "andare oltre" la dimensione logico-razionale e dunque oltre il rigorismo (e la rigidità) della logica incontrovertibile, per prendere il largo verso la dimensione relazionale, emotiva, imprevedibile, affettiva e personalistica, dove il maestro si curva sul discepolo e lo prende per mano. E inoltre ci insegna ad "andare a ritroso", cioè a riproporsi sempre e altrove, scavando ogni volta con maggior profondità e con maggior consapevolezza, tornando e ritornando, come accade nella trama del racconto e nelle *more* del bosco narrativo della favola e dell'intreccio, laddove il bambino ama ripercorrere sempre e ogni volta la stessa storia, realizzando e costruendo un sedimento emotivo ed empatico.

La trama dell'educativo, infatti, trascende la razionalità del già sondato, del già conosciuto e del già noto, e dispiega la conoscenza mai esauribile e sempre perfettibile del sé e dell'altro da sé.

Come dire, allora, che la razionalità non basta: essa è paragonabile ad un veicolo da trasporto che procede e avanza solo su un certo tipo di strada e sempre alla stessa velocità.

La dimensione analogica (e la dimensione della prossimità ad essa connessa) è invece la dimensione della complessità e dell'umanità che non segue una sola direzione di marcia e una sola categoria; essa è propriamente la dimensione analogica dell'*anaplastia* ovvero del plasmabile, della plasticità che si collega all'*ana-plàssō*, ovvero la dimensione del plasmare o del formare di nuovo e ancora, i cui significati più ampi ruotano attorno "all'inventare" e "all'immaginare". Qui il prefisso, che è anche sostantivo, ha infatti il significato, probabilmente il più antico, proprio di "ristoro" (al pari di un'oasi, si direbbe).

La dimensione analogica è contigua all'*anamnēsi*, ossia alla zona del ricordo e del fare memoria; essa sta vicina all'*anamorfosi* ossia alla rigenerazione, al dare e al conferire una nuova forma.

Ed infine la dimensione analogica ci conduce nei pressi di una suggestione: la vicinanza lessicale con l'*anapesto*, ovvero con l'andare a ritroso (come per riprendere le fila di un racconto o di un testo) o girare a rovescio, come si fa con un tessuto, il *textus*, per guardare meglio e più a fondo il suo disegno. La sua trama, appunto.

## 2. Maestro/discepolo, ovvero le meraviglie della trasmissione

“Che fine ha fatto oggi *la mente?*” si chiedeva Platone quando, non senza rammarico, si accorgeva, con un gesto che assomigliava probabilmente allo sguardo di ogni insegnante che ogni mattina alza gli occhi dal registro e incontra gli occhi dei suoi studenti, che in aula, e nella sua Accademia, quel giorno era assente l’allievo che veniva dalla periferia, quell’Aristotele capace di fare sempre le domande più scomode e più opportune e che lo fissava attento e perplesso, e che lui, il grande filosofo ateniese, aveva ribattezzato *la mente* con un misto di ironia e di profondissima stima, consapevole tuttavia che la sua lezione quel giorno non avrebbe “carburato”, privata, amputata e mancante com’era della *presenza*, della *prossimità* di quell’imprevedibile, complicato, stupefacente discepolo e del suo rimbalzo dialettico brillante, sincrono, fertile e spontaneo<sup>3</sup>. Talmente fertile che il maestro lo aveva invitato più volte a tenere una lezione a beneficio degli altri allievi, facendolo così salire in cattedra e simulando una permutazione dei ruoli (Natali, 1991), in una versione straordinaria e *ante litteram*, forse, della moderna *flipped-classroom*.

George Steiner (2003) in *Maîtres et disciples* parla di questo intreccio indissolubile tra maestro e discepolo come di una delle “meraviglie della trasmissione” laddove la simultaneità della connessione d’aula riguarda la dimensione umana tutta ed è dunque qualcosa di molto più complesso della mera dimensione digitale, si direbbe.

Del resto se oggi parliamo di una relazionalità virtuale che scomoda l’espressione “da remoto” ci sarà pure, oltre ad un motivo linguistico ed etimologico (dal latino *remotus* «allontanato», participio passato di *removere* ovvero «rimuovere»), anche un motivo culturale e un sentire comune, una sorta di straniamento, di disorientamento, dello stesso colore e sapore ben descritto dal Leopardi nel *Passero solitario* quando racconta il suo stato d’animo di uomo isolato, allontanato, quasi esiliato dal mondo, ci dice: *io solitario in questa rimota parte alla campagna uscendo*<sup>4</sup>. Dove si è solitari e isolati perché si è remoti. E si è remoti perché isolati.

Questo sentimento di lontananza, con tutta l’esattezza teoretica e poetica leopardiana, sembra essere percepito, registrato e avvertito dai sismografi psichici ed emotivi sparsi nelle nostre aule virtuali ed è dovuto alla mancanza di una efficace, esatta, puntuale sincronicità delle posture, a dispetto di tanta velocità dovuta alla banda larga.

Esiste infatti fortissima la consapevolezza che la simultaneità dei gesti e degli sguardi nella relazione educativa produce quasi una danza, o un gioco, oppure, e in ogni caso, produce un’arte che implica la possibilità per entrambi

---

3. Per una disamina sulla vita nell’Accademia: Berti (2011).

4. Leopardi G., *Canti*, Starita, Napoli, 59-61.

(il maestro e il discepolo) di modificarsi, di trasformarsi, andando fuori dal sé precedente per dirigersi verso l'ulteriorità (Zagrebel'sky, 2019): è un sentire questo quasi ancestrale, e del quale avvertiamo oggi, nell'acquario digitale, una cogente nostalgia che sembra non trovare parole per essere espressa, e con la quale forse bisogna prima o poi fare i conti perché possa essere affrontata e risolta senza più alcun processo di rimozione politica. Uscendo così, e finalmente, dalla *fictio* collettiva e ipnotica che pretende che questa nostalgia non ci sia o che non sia urgente dare ad essa una risposta.

È una nostalgia antica e radicata ed è tanto più avvertita nella contemporaneità emergenziale, virtuale e liquida che stiamo vivendo ed esperendo, e che è caratterizzata da uno spostamento, talvolta un vero e proprio scollamento delle coordinate spazio-temporali della relazionalità: il nuovo nomadismo teoretico e didattico digitale e l'esodo forzato al quale siamo stati tutti chiamati, ha determinato infatti una rottura nel tempo e nello spazio, laddove, ad esempio, si può essere virtualmente nell'aula e contemporaneamente non esserci, una sorta di stare aut non stare.

Questo disadattamento è stato avvertito e patito soprattutto dagli studenti, gli unici veri interlocutori del gesto pedagogico e didattico di ieri e di oggi. Il loro malcontento è allora la prova empirica infallibile del parziale fallimento della scuola del Covid (Bertagna, 2020) caratterizzata dall'adattamento digitale (e parodistico) delle vecchie logiche e strutture (ad esempio la divisione delle discipline, la scansione oraria, l'anacronistico distinguo tra organico di fatto e di diritto) che da sempre l'hanno animata (ibidem) e che sono state semplicemente riadattate sulla falsariga delle emergenze, creando così un monstrum didattico mai visto. Se la scuola in presenza si mostrava talvolta già superata e vecchia, ebbene la scuola a distanza non ha potuto che rivelarsi non solo altrettanto vecchia, ma addirittura vecchia "al quadrato", si direbbe, e soprattutto amputata del cuore pulsante della relazione educativa, ovvero della dimensione polare maestro-discepolo.

Un aneddoto raccontato da Martin Buber (1998, 31) ci descrive il modello dell'autentica relazione d'aula che si pone come relazione per antonomasia, in scienza coscienza e presenza, e che, al pari di un compendio e di una *summa* dell'azione didattica, riesce a racchiudere e a riassumere la convergenza di sguardi e di gesti che, quando svolti nel presente del qui ed ora mai remoto e immoto, curva inevitabilmente verso la possibilità e la realizzazione di ogni ottativo, di ogni desiderativo:

Un giovane insegnante entra per la prima volta in classe...Essa gli si presenta come un'immagine del mondo degli uomini, così variegato, così contraddittorio, così inadeguato...Ma ecco che il suo sguardo incontra un volto: non è bello né particolarmente intelligente, ma è un volto vero...E il giovane insegnante si rivolge a quel volto...La risposta che ne riceve non è la solita, perché il ragazzo racconta...E

intanto anche il suo volto è cambiato, e tutto sembra meno caotico. Nella classe si è fatto silenzio. Tutti ascoltano. La classe non è più un caos. È accaduto qualcosa.

Anche per Rosenzweig (2000, 186), secondo il quale la formazione è «sempre l'uomo stesso», la volontà di educare si traduce in una volontà dell'esserci nell'incontro.

La dinamica digitale appare allora come l'exasperazione e la deformazione, come su uno specchio curvo, dell'idea kantiana espressa in *Über Pädagogik*, quando il grande filosofo (forse per un eccesso di rigorismo, o di zelo logico) affermava che quella educativa è sì «arte di penetrare l'animo altrui» ma lasciando sempre uno spazio di inaccessibilità, o nel quale si rimane rigorosamente «impenetrabili» (Kant, 1803).

Ora, se la dinamica educativa è relazionalità duale e interconnessa, essa esclude di fatto e di diritto ogni nascondimento, ogni estraniamento, pretendendo l'esserci, o alla maniera del *Daisen* heideggeriano (Heidegger, 1943), o nell'accezione cristiana dello *Stabat Mater*, che riassume in un'unica postura lo stare educativo e relazionale, il sostare indefinitamente in un sito, in un luogo: il *locus paedagogicus*, reale, fattuale e fortemente dinamico.

C'è una parola chiave che potrebbe ben rappresentare un varco ermeneutico capace di dispiegare la sfida educativa che si spalanca nella nostra contemporaneità emergenziale ed è “spazio” inteso, come mostra Giuseppe Bertagna (2020) in *La scuola al tempo del Covid*, come “spazio di esperienza”.

Nella stesura teoretica e pedagogica di una nuova professionalità docente, occorrerà probabilmente recuperare la dimensione filosofica, ontologica e relazionale dello spazio (pedagogico) come luogo esperienziale ed emozionale, ovvero quella rete di occorrenze interpretative che coinvolge il soggetto tutto, non soltanto il suo vissuto ma anche il suo *Gefühl* (Benjamin, 1980, 691-704), quella sensazione plastica, vitale e salvifica di toccare il mondo facendone esperienza (Gennari, 1997; 2001): essa è parte integrante dell'evento formativo, perché presiede e supporta ogni condizione di ricezione dello spazio segnato dalla vita quotidiana e dello spazio pedagogicamente proteso sull'oltre, sull'altro, sull'altrove e sull'ulteriorità.

### **3. Critica della ragione educativa**

Ebbene, conferire allo spazio e la sua delimitazione (sia essa geometrica, filosofica, educativa, etica e politica) il ruolo di contenitore esistenziale, linguistico, teoretico e pedagogico di una comunità o di una cultura, significa riappropriarsi dell'accezione originaria e primigenita del gesto educativo cristiano.

La contemporaneità digitale apparentemente interpella lo spazio: in realtà essa procede o per sineddoche (la parte per il tutto) e dunque lo spazio

è niente di più e niente di meno che “il sito”, oppure procede per successive amputazioni, ridimensionamenti o “mortificazioni” di spazio e dunque quest'ultimo è ridotto alla “piattaforma”.

In ogni caso, quasi mai, nella frettezza digitale che ci caratterizza, e che riduce la relazionalità educativa ad una sequenza infinita di frammenti del volto più o meno sfocati e buoni per una prossimità computazionale e non certo educativa, lo spazio viene inteso nella sua accezione metafisica, forse l'unica adeguata al gesto educativo.

Si può parlare a lungo della dimensione indicibile e trans-storica della spazialità che, con tutte le sue dinamiche, si dispone come nucleo fondante dell'esserci educativo, e si potrebbe, altresì, continuare a lungo nella sollecitazione filosofico-pedagogica che coinvolge gli *apriori* spazio tempo in una critica della ragione educativa, diremmo. Qui ci basta operare in direzione di una semplice comparazione culturale che metta in luce la bellezza del pluralismo e le sue profondità teoretiche. La categoria del tempo come prioritaria rispetto allo spazio si registra infatti e felicemente in molte culture, ad esempio nella cultura araba ed ebraica le quali essendo culture appartenenti alla dimensione esistenziale dell'esperienza del deserto, e ponendosi come culture in movimento per antonomasia, si fondano come realtà umane e linguistiche che hanno posto nelle dinamiche squisitamente temporali e/o storiche tutta la tensione esistenziale. Per la cultura ebraica il Sabato, che è un frammento di tempo, circoscrive la sacralità e la sospensione dall'ordinarietà: il Sabato è *tempio* radicato nella costante fisica e metafisica del *tempo* e non dello spazio; il Sabato è edificio sacro che si rinnova e accoglie la comunità nella ciclica ripetibilità di un giorno della settimana, e non di un luogo (Heschel, 2013). Anche nella cultura araba si nota una tensione profonda con il tempo che diventa luogo di accoglienza dell'umano<sup>5</sup>: del resto la tribù del deserto, non ancorandosi in un luogo preciso, si muoveva in un gioco di variabile appartenenza o con una persona (un antenato che fa da collante) oppure con il tempo, che è una sorta di padre che abbraccia e accoglie i suoi figli<sup>6</sup>.

Nella riflessione pedagogica cristiana si squaderna la dimensione dello spazio e della plasticità del corpo che sembrano vibrare come contrappunto proprio attraverso le dinamiche esistenziali del gesto formativo: pensiamo alla funzione educativa *tout-court* e/o genitoriale che si radica esplicitamente nella figura cristiana dello Stabat Mater (et Pater et Magister, si potrebbe

---

5. Per una disamina ampia del mondo spirituale arabo: Pallavicini (2021).

6. Questo profondo, ancestrale e tuttavia forte sottinteso nella cultura araba, che conferisce al tempo la funzione primaria identitaria, si registra anche nella lingua che possiede alcuni termini che, pur riferendosi ad un frammento di spazio, in realtà indugiano, sostano diremmo, sulla dinamica temporale: il termine arabo *bayt*, casa, deriva dal verbo *bâta* che significa letteralmente “passare la notte”, laddove dunque lo spazio della casa è in realtà un frammento di tempo.

aggiungere)<sup>7</sup> come condizione paradigmatica esistenziale/educativa nello spazio e nella sua dinamica di tangibile realtà e prossimità in situ.

Ebbene, nel tracciare un'ipotesi teoretica e linguistica della professionalità docente del futuro (sperabilmente prossimo) anche in una realtà ibrida (analogica e digitale), basterebbe forse e solo dare credito al pluralismo logico e semantico culturale, e trovare così un luogo d'incontro, un'oasi, tra traiettorie e posture educative diverse e multiple, capovolgendo e trasfigurando le categorie usate e abusate e dando proprio allo spazio/tempo interconnesso della relazionalità, e che sta anche e soprattutto nella plasticità del corpo docente, del corpo studente e degli ambienti interpretati come categorie dell'educativo, la loro antica, sapienziale e ineludibile prerogativa di luogo, di prisma e di storia dell'esperienza pedagogica<sup>8</sup>.

#### **4. La costante del tempo/spazio pedagogico: tra sito e tropo**

Ci accorgeremmo, allora, come le comunità umane, e soprattutto le comunità educative, siano esse reali e virtuali (siano esse comunità o *community*), ancorché luoghi di appartenenza identitaria fissati e ancorati solo al tempo (il tempo ciclico dell'insegnamento scandito in maniera eterna ed eternamente uguale a sé stessa in trimestri, quadrimestri, verifiche, valutazioni) interrogano invece una problematica che qui oseremmo chiamare "ermeneutica della spazialità e della temporalità" alla maniera di Max Scheler (2000) il quale pone, come primo momento costitutivo dell'uomo, il suo essere irriducibilmente e tremendamente situato e al contempo de-situato perché

distinto dall'animale il quale può solo dire sempre sì alla realtà effettiva, anche quando l'abborrisce e fugge [...] l'uomo invece mai è pago della realtà circostante e dei limiti del suo essere *ora-qui-così*.

In questa nuova ermeneutica educativa occorre allora ridisegnare un profilo di professionisti dell'educazione (e forse anche di politici) capaci di porre il gesto pedagogico e didattico, benché immerso nella dinamica digitale, nella cornice relazionale e umana in quanto, se l'uomo è distinto dall'animale, allora l'educatore o il maestro è ben distinto dalla macchina.

L'uomo e la donna che hanno di fronte la nuova sfida pedagogica digitale, infatti, devono sapere che essa trascina con sé tutta la dimensione umana

---

7. Per un approfondimento della funzione genitoriale: Sciortino (2010); del matrimonio: Melloni (2015); della funzione educativa di ispirazione cristiana globale, globale e interculturale: Martini (1987).

8. Per una discussione filosofica e pedagogica del corpo: Agamben (2014); Vigarello (1978; 2006).

in tutte le sue accezioni (linguistiche, teoretiche, concettuali, geometriche/logistiche, emozionali) e devono sapere che la vera sfida è quella di rendere lo strumento tecnico e tecnologico digitale al servizio della persona e mai viceversa, nell'alveo dell'antica e sempre valida lezione neotestamentaria che ci ricorda come sia il sabato fatto per l'uomo e non l'uomo fatto per il sabato (Mc2, 27): oggi diremmo allora, parafrasando, che l'algoritmo è fatto per l'uomo, e non l'uomo per l'algoritmo.

Ora, un'evidenza dalla quale si dovrebbe necessariamente partire e che si è mostrata in tutta la sua intelligibilità nell'esperienza didattico/emergenziale durante la pandemia di COVID-19<sup>9</sup>, è proprio questa, ovvero che lo strumento tecnico o digitale è costruito sull'algoritmo e su un processo semantico/simbolico/semiologico esclusivamente meccanico e resistente (skinneriano, oseremmo dire, o pavloviano, che contempla solo uno schema rigido e ripetuto stimolo/risposta). Proprio questa indeformabilità fissa e meccanica ha accolto e sta ancora accogliendo e veicolando oggi la nostra dimensione umana, linguistica, didattica, educativa e maieutica, che è invece fortemente elastica, flessibile, sfumata, altamente metaforica, talvolta persino poetica, e quindi abissale, profondissima, ironica (in senso socratico), complessa, anche contraddittoria, a volte imperscrutabile, come un volto, e diretta sempre all'altrove, all'altro da sé, in una singolarità spazio/tempo dove il ricordare (che ha la sua radice etimologica nel cuore) si impianta nel domani, in una inaspettata ma fertile convergenza di passato e futuro.

Del resto, diceva Pasolini (2001, 23), rispondendo alla domanda *Che cosa è un maestro?*, «che si capisce solo dopo chi è stato il vero maestro» e quindi «il senso di questa parola ha la sua sede nella memoria come ricostruzione intellettuale, anche se non sempre razionale, di una realtà comunque vissuta».

E poi ci avvertiva:

Nel momento in cui un maestro è effettivamente ed esistenzialmente maestro, cioè prima di essere interpretato come tale, non è dunque un maestro nel senso reale della parola.

Il vero *tropo* della *paideia* allora forse sta in questa sospensione, in questa attesa, in questa epifania lenta, successiva e differita e nello scoprire dopo, rigorosamente dopo, di aver avuto un maestro e che il tempo della frequentazione non era altro che spazio dell'esperienza e tempo dell'attesa, della *complicatio*, della scoperta, della fluidità del reale la quale solo successivamente si addensa, si amalgama, si solidifica e si fortifica in una certezza di verità, capovolgendo così il paradigma che vuole il digitale sempre fluido e dinamico

---

9. Per una disamina ulteriore della sfida educativa al tempo del Covid si veda pure Magni (2020, 525-536).

e vuole il reale rigorosamente fisso, rigido e statico. Forse è vero esattamente il contrario, laddove proprio la fluidità concettuale che è data dalla dimensione reale (analogica) consente alle menti eterogenee di confluire tra loro e di pervenire ad un movimento sincrono.

Il vero *tropo* della *paideia* allora e probabilmente sta nelle successive approssimazioni, in una verità rinvenibile dall'ermeneutica, sempre perfettibile, del volto del docente, del suo stare, del suo sostare<sup>10</sup>.

La relazionalità, la socialità, la didattica e la prossimità educativa che si compie e si realizza nella presenza stanziale, fattuale, fenomenica del maestro nella classe, e che fa di questa presenza il baricentro di tutta la dinamica educativa, realizza una sorta di processo alchemico che in modalità da remoto risulta pressoché impossibile da simulare o da realizzare.

Lì, da remoto, abbiamo il video, se va bene, e la connessione *online*.

Qui, in presenza, abbiamo il volto del maestro che è come la *cauda pavonis* in alchimia, quella fase che precede la mutazione del metallo grezzo, quando all'improvviso il colore si trasforma e dal bianco argenteo vira verso tutti i colori possibili e testimonia che il procedimento alchemico è andato a buon fine.

Nella didattica in aula grezza e analogica, diremmo, il processo alchemico va a buon fine quasi sempre (e se non va a buon fine subito, lo si governa e lo si indirizza con sapienza) perché intorno al volto dell'insegnante si addensa e converge tutto lo spettro multicolore del mutamento d'espressione del gruppo classe che, prima perso nel vuoto d'entusiasmo, poi si accende dinanzi ad un impulso convincente.

Si tratta di un processo lento e complesso che appare lontano dalla tipologia di trasmissione che caratterizza il gesto educativo digitale odierno che invece ha fatto della velocità il suo totem valoriale assoluto.

E si tratta, infine, di un movimento vitale e salvifico (quasi una trasfigurazione) che va inseguito, sul campo, in ogni sua virata, e che è pedagogico, ma anche linguistico. Esso dunque coinvolge il *medium* e il messaggio, o il *medium* che diventa il messaggio, laddove il docente è il *medium* e il suo sguardo è già messaggio, è già parola.

Ebbene, riuscire a salvare nella contemporaneità digitale la bellezza della sfida della comunicazione educativa impregnata non solo di verbalità (o verbosità) ma soprattutto di posture, in una situazione di interazione dove l'intero comportamento assume valore di messaggio che forma o non forma, significa cogliere e superare i rischi dell'educativo, o riuscire a navigare quella dimensione dell'educativo che Sigmund Freud (1970, 545) riteneva la più difficile delle opere umane, quasi impossibile perché paragonabile alla tormentosa, vertiginosa e travagliata navigazione che si può avere tra Scilla e Cariddi.

---

10. Per una disamina della *paideia* nel cyberspazio: Ferracuti (1997).

## **Conclusioni: il gommone e il naufragio educativo**

L'ipotesi infatti che fin qui si è voluto avanzare, sostenere e difendere è proprio questa, ovvero che nella perdita di pezzi di relazionalità e nella cessione di terreno di educabilità umana allo strapotere digitale, alla sua colonizzazione e pervasività, alla sua capacità di ramificarsi e di conquistare territorialità pedagogica, il circolo ermeneutico e relazionale della *paideia*, che è anche circolo emozionale, rischia di incepparsi, o di perdere qualcosa in termini di umanità o in termini di condizioni al contorno che appartengono all'atto educativo.

Esso, infatti, ha un versante linguistico/semantico duttile e oltremodo elastico, capace di piegarsi e di curvare con la stessa inclinazione del buon Samaritano che *si fa vicino*.

Il rischio educativo nel digitale, in altri termini, è quello di ridurre il linguaggio pedagogico, così flessibile, ad un linguaggio/macchina rigido, skinneriano, inflessibile, artificioso, a tratti dis-umano.

Si tratta di una considerazione importante da porgere alle nostre allieve e ai nostri allievi nativi digitali e dunque abituati (formattati, si direbbe) a usare il linguaggio/macchina sempre e comunque. Abituati, ad esempio, a delegare e ad appaltare ad un emoticon la comunicazione emotiva: oggi è la "faccina" stereotipata dell'algoritmo che dice e racconta lo stato d'animo e lì ci fermiamo e questo ci basta, dimenticando che occorre invece porgere e proporre sempre l'esercizio comunicativo del raccontare le emozioni, per uscire dall'analfabetismo emotivo di nuovo conio che imperversa nella nostra relazionalità odierna. L'esercizio comunicativo che implica il racconto argomentato dei sentimenti e del sé, è esercizio autenticamente linguistico, etico, educativo, civico e democratico<sup>11</sup>.

## **Bibliografia**

Agamben G. (2014), *L'uso dei corpi*, Neri Pozza, Milano.

Agazzi A. (1975), *Il discorso pedagogico: prospettive attuali del personalismo*, Vita e Pensiero, Milano.

Bertagna G. (2016), *Plaidoyer della scuola come scholé*, in S. Bolognini (ed), *Studi in onore di Lanfranco Rosati*, Giuffrè Editore, Milano.

---

11. Si veda il progetto di Tullio de Mauro (2018) per l'educazione linguistica democratica. Il linguista De Mauro aveva ben chiari i rischi della povertà linguistica che è anche povertà teoretica, pedagogica e relazionale, causa di un *deficit* emotivo, e riprendendo la lezione di don Milani, per il quale anche la lingua ci fa liberi e ci fa uguali, ha sottolineato sempre l'importanza per le nuove generazioni dell'esercizio alla competenza linguistica e semantica articolata, profonda, complessa, non stereotipata e mai banale (lontana, diremmo oggi, dalla rigidità e dalla fretteosità a tratti tribale della comunicazione virtuale) come esercizio eminentemente democratico e civico.

- Bertagna G. (2017), *La pedagogia della scuola. Dimensioni storiche, epistemologiche ed ordinamentali*, in G. Bertagna & S. Ulivieri (eds), *La ricerca pedagogica nell'Italia contemporanea. Problemi e prospettive*, Studium, Roma.
- Bertagna G. (2017), *Ma che vuol dire buona scuola?*, in *Nuova Secondaria*, 1, XXXV, 3-5.
- Bertagna G. (2020), *La scuola al tempo del Covid. Tra spazio di esperienza ed orizzonte d'attesa*, Studium, Roma.
- Benjamin W. (1980), *Über den Begriff der Geschichte*, in Benjamin W., *Gesammelte Schriften. Werkausgabe*, Suhrkamp, Frankfurt/Main.
- Berti E. (2011), *Sumphilosophie: La vita nell'Accademia di Platone*, Laterza, Bari.
- Bobbio A. (2009), *La cura educativa, intenzionalità, metodo e autoriflessività. Quattro categorie fondamentali della pedagogia dell'infanzia*, *Scuola Materna*, I, 12-13.
- Bruzzone D. (2014), *Per fare una persona ci vuole una persona: fenomenologia e cura di sé nella formazione degli educatori*, *Il Nodo*, 44, XVIII, 101-114.
- Buber M. (1998), *Alles wirkliche Leben ist Begegnung: 100 Worte von Martin Buber*, in Liesenfeld S. (ed), *Verlag Neue Stadt, München*. Si usa qui la tr. it. Buber M. (2000), *Le parole di un incontro*, Città Nuova, Roma.
- De Mauro T. (2018), *L'educazione linguistica democratica*, Laterza, Roma-Bari.
- Facco G., Facco M. (1951), *Vocabolario figurato*, R.A.D.A.R., Padova.
- Ferracuti M. (1997), *Paideia e qualità della cultura nell'era del "cyberspazio"*, *Firmana*, 14, 105-132.
- Foucault M. (2003), *Ermeneutica del soggetto*, Feltrinelli, Milano.
- Freud S. (1970), *Introduzione alla psicoanalisi*, Boringhieri, Torino.
- Gennari M. (1997), *Pedagogia degli ambienti educativi*, Armando, Roma.
- Gennari M. (2001), *Filosofia della formazione dell'uomo*, Bompiani, Milano.
- Grandi G. (2016), *A proposito della "studiosità". Piccola virtù a sostegno della vita-tutta-intera*, in Piaia G., Zago G. (eds), *Pensiero e formazione. Studi in onore di Giuseppe Micheli*, Cleup, Padova.
- Heidegger M. (1943), *Vom Wesen der Wahrheit*, Klostermann, Frankfurt/Main.
- Heschel A. J. (2013), *Il Sabato: il suo significato per l'uomo moderno*, Garzanti, Milano.
- Kant I. (1803), *Über Pädagogik*, Herausgegeben von D. Friedrich Theodor Rink, Königsberg.
- Leopardi G. (1835), *Canti*, Starita, Napoli.
- Magni F. (2020), *Dall'emergenza della pandemia al rilancio del sistema educativo. Una sfida per tutti*, in Malvicini M., Portaluri T., Martinengo A. (eds), *Le parole della crisi, le politiche dopo la pandemia. Guida non emergenziale al post Covid-19*, Editoriale Scientifica, Napoli.
- Martini C.M. (1987), *Dio educa il suo popolo*, Centro ambrosiano di documentazione e Studi religiosi, Milano.
- Melloni A. (2015), *Amore senza fine. Amore senza fini*, il Mulino, Bologna.

- Natali C. (1991), Aristotele professore? *Phronesis*, 36, 67-90.
- Pallavicini Y. (2021), *Contemplare Allâh: Regole sulla Via interiore di maestri musulmani*, Mimesis, Milano.
- Pasolini P.P. (2001), *Un paese di primule e temporali*, Naldini N. (ed), Guanda, Parma.
- Reale G. (2000), *Socrate. Alla scoperta della sapienza umana*, Rizzoli, Milano.
- Rosenzweig F. (2000), *Ebraismo, Bildung, filosofia della vita*, La Giuntina, Firenze.
- Scheler M. (2000), *La posizione dell'uomo nel cosmo [1927]*, FrancoAngeli, Milano.
- Sciortino A. (2010), *La famiglia cristiana*, San Paolo, Milano.
- Shannon C.E., Weaver W. (1949), *The mathematical theory of communication*, The University of Illinois Press, Urbana.
- Stefanini L. (1954), *Personalismo educativo*, Bocca, Milano.
- Steiner G. (2003), *Maîtres et disciples*, Gallimard, Paris.
- Vigarelo G. (1978), *Le corps redressé. Histoire D'un Pouvoir Pedagogique*, Delarge, Paris.
- Vigarelo G. (2006), *Histoire du corps*, in Corbin A., Courtine J.J.,(eds) Seuil, Paris.
- Zagrebelsky G. (2019), *Mai più senza maestri*, il Mulino, Bologna.



# ***Dinamiche relazionali e comunicative: un orientamento interculturale***

*Luisa Santelli Beccegato*

Professore emerito di Pedagogia sperimentale, Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”

## **1. La nostra identità e l'incidenza delle dinamiche relazionali e comunicative**

La pedagogia assume un'interpretazione del soggetto sostanzialmente costruttiva e compito dell'educazione, come è stato elaborato nell'età contemporanea, è quello di rafforzare gli aspetti positivi costitutivi della persona.

I significati approfonditi nel corso delle riflessioni non solo pedagogiche, ma anche filosofiche psicologiche, psicoanalitiche relativi al singolo, alla sua identità (inteso come io e sé), pur nell'articolazione delle diverse prospettive interpretative, consentono di rilevare come l'identità si venga elaborando attraverso gli intrecci intercorrenti tra se stessi e il mondo esterno che possono sollecitare ampliamenti e arricchimenti, ma anche – a seconda della tipologia e qualità dei messaggi, delle relazioni e comunicazioni – provocare blocchi, distorsioni, pericolose regressioni.

Il sé, che si delinea come immagine che l'io inizialmente costruisce di se stesso per poi divenire espressione concreta e pragmatica dell'esperienza di aspetti della propria personalità e del proprio corpo (Winnicott, 1965)<sup>1</sup>, si configura come struttura interna della psiche nel tempo, è cioè duraturo in quanto investito di energia pulsionale, possiede una sua continuità e – rispetto all'io – risulta più legato agli aspetti esperienziali della personalità (Kohut, 1980). Difesa, adattamento, carattere, interessi, intenzionalità, capacità di controllo e di progettazione, creatività sono altrettante espressioni della nostra identità.

Comunque ciò che mi pare importante rilevare è che tutti gli studi concorrano nell'interpretare che il senso del sé non può svilupparsi se non nella relazione con gli altri e solo in tale relazione è possibile compiere quelle

---

1. Winnicott D. (2000), *Sviluppo affettivo e ambiente. Studi sulla teoria dello sviluppo affettivo* (1965), trad. it., Armando, Roma.

esperienze che consentono l'emergenza, il mantenimento, il completamento del sé (Caprara, Cervone, 2003).

Di particolare interesse le ricerche di D. N. Stern sull'infanzia che hanno permesso di articolare il sé nel "sé emergente" (nei primi due mesi di vita); il "sé nucleare" (tra il secondo e il settimo mese); il "sé soggettivo" (tra il settimo e il quindicesimo mese) e successivamente il "sé verbale". Ognuno di questi sensi del sé, una volta costituitosi, si mantiene funzionante e attivo per tutta la vita continuando a svilupparsi e a coesistere (Stern, 1987).

Il sé, come del resto ogni entità sociobiologica, non può essere considerato in astratto come un qualcosa di determinato, fisso e atemporale, ma solo in relazione al campo, all'ambiente o sistema nel quale il soggetto si ritrova o con il quale, comunque, interagisce in un dato momento in cui viene preso in considerazione.

Da qui la necessità di tenere sempre ben presente la rilevanza delle relazioni interpersonali, in particolare dell'incidenza dei rapporti con le figure parentali e con i cosiddetti 'adulti importanti': quando mal metabolizzate per la scarsa rispondenza empatica, cioè di sintonia emotiva profonda, di questi ai bisogni dell'altro e alle proposte e/o proteste del sé emergente sono all'origine di disturbi dello sviluppo anche profondi e gravi.

Questo comporta la necessità di considerare attentamente il pericolo di un indebolimento delle funzioni e dell'impegno educativi proprio per il dramma delle pesanti ripercussioni negative sul piano personale e sociale. Carenze educative si riconoscono ovunque nel mondo, sia pure con differenti caratteristiche e dinamiche - a volte anche molto forti - in questi nostri tempi critici, confusi e turbolenti.

C'è urgenza di coraggio e di competenze educative.

Il problema è che se nessuna attività delicata e complessa si può improvvisare, tanto meno si può pensare di poterlo fare con l'educazione che non è affatto una cosa semplice, ma un delicato, molto delicato impegno strategico. C'è bisogno quindi di un'elevata e diffusa attenzione alla questione per estendere il più possibile una sensibilità al riguardo e riuscire così ad alimentare abilità, capacità, desiderio di superare gli ostacoli che si frappongono al pieno sviluppo di ogni persona, alla sua realizzazione al di là delle differenze culturali, religiose, economiche, sociali, psicologiche, di genere (Nanni, 2000).

Il sé è vulnerabile, la persona è vulnerabile: ognuno di noi "da capo a piedi, fin nelle midolla delle ossa, è vulnerabilità" osserva Levinas (1985). Niente e nessuno può superare questa condizione. Ma alimentare la dimensione della formazione ci aiuta a «governarla» e, quindi, ci aiuta a vivere ritrovando nei diversi momenti, anche nelle difficoltà e nella sofferenza, possibili occasioni di crescita e di maturazione, fonte di rinnovato approfondimento di senso sia sui piani cognitivi, sia su quelli affettivi e sociali.

## **2. Identità e percorsi formativi**

Anche in questo caso le strategie formative da perseguire muovono nella direzione di una valorizzazione di modalità di interazione e cooperazione tra tutti i soggetti interessati di diverso genere e di diverse generazioni, condizioni sociali e culturali, orientamenti politici e religiosi. Modalità certamente più lente e complesse e di difficile realizzazione rispetto a messaggi competitivi – tanto, e in più contesti, impropriamente oggi richiamati – ma che possono permettere davvero di perseguire obiettivi di convivenza civile e di innalzamento qualitativo del più vasto insieme sociale.

Ciò comporta che la relazione educativa si configuri come ‘relazione d’aiuto’ al fine di favorire nell’altro la realizzazione delle proprie potenzialità; lo sviluppo di una crescita equilibrata; il raggiungimento della propria autonomia. Questo comporta perseguire un clima di ascolto e di accoglienza, evitare atteggiamenti prevaricanti e autoritaristici, procedere in termini dialoganti e collaborativi.

La formazione è qualificata dal dialogo, dall’empatia, dalla solidarietà. Il nostro compito in quanto insegnanti ed educatori – come in tutta la sua vita e in più contesti ha testimoniato don Carlo Nanni – è non dimenticare mai questa priorità e continuare ad approfondire le nostre competenze in merito.

La pedagogia neo-personalistica – che ho cercato in questi anni di sviluppare – riflette su queste articolazioni e queste possibilità con l’impegno di sostenere quanto è umanamente durevole e continuativo, quanto aiuta l’altro da noi e, così facendo, aiuta anche noi stessi. Il tentativo è di mettere in evidenza come perseguire «beni non per profitto» (Nussbaum, 2011), cercare di alleggerire le difficoltà altrui sia il modo per costruire contesti meno ostili e conflittuali e quindi di apportare dei miglioramenti nelle dinamiche sociali a vantaggio di tutti.

Dalla seconda metà dello scorso secolo, il mondo si è andato sempre più rimpicciolendo: le distanze si sono accorciate, numeri sempre più elevati di persone si spostano sul pianeta alla ricerca di luoghi dove poter vivere una vita ‘decente’. Una dinamica che la diffusione di un virus come il covid 19 ha drammaticamente interrotto, ma che riprenderà appena i livelli di pericolosità diminuiranno evidenziando il bisogno di una “mobilitazione morale” per superare i mali della nostra attuale vita emotiva deprivata e cioè manipolazione, spettacolarizzazione, seduzione e imprigionamento solipsistico (Pennacchi, 2021).

La necessità di saper convivere tra individui e tra popoli si fa pressante. Il non saperlo riconoscere e gestire apre scenari estremamente complessi e pericolosi. Abbiamo richiamato il virus covid 19 e la sua pericolosità. Papa Francesco ha ricordato un altro virus altrettanto pericoloso e capace di insinuarsi nelle diverse pieghe della società: il virus del razzismo: “Il razzismo è un virus che muta facilmente e invece di sparire si nasconde, ma è sempre in

agguato: le espressioni di razzismo rinnovano in noi la vergogna dimostrando che i progressi della società non sono assicurati una volta per sempre”<sup>2</sup>.

È per questo che è necessario investire nella formazione, diffondere saperi, sostenere il pensiero critico, valorizzare il dialogo, costruire politiche incentrate sulla condivisione sociale e sul possibile utile per tutti, perseguire la solidarietà. Viviamo in un determinato tempo, non però per essere chiusi in esso, ma per oltrepassarlo e preparare il tempo di domani.

Cercare di convivere nel rispetto dell'altro significa aver compreso la basilarità della condizione umana e impegnarsi in un comportamento conseguente. «Ho imparato che il problema degli altri è uguale al mio. Sortirne insieme è politica, sortirne da soli è l'avarizia» scriveva don Milani nel 1967 (p. 9). Un'avvertenza ancora pienamente valida.

Il sistema in cui siamo immersi sta trasformando tutto in termini di guadagno e di perdita. Ma questa dinamica che assume l'economia come dimensione prioritaria dà segnali – per chi sappia e voglia comprenderli – di stare arrivando alla fine della sua parabola. Ci si potrà salvare solo se dalla società dei consumi di molti e del profitto per pochi saremo capaci di avvicinarci a una società solidale della *condivisione* realizzando nuovi e più avanzati equilibri dove ognuno possa trovare il proprio spazio.

In questo periodo l'Italia, e non solo, si trova in una condizione triste e pericolosa. Molti sono spaventati dalle negative certezze dell'oggi e dalle ancor più oscure e preoccupanti incertezze del domani.

La scelta dell'attenzione all'altro da sé, di quella che ritengo opportuno denominare 'solidarietà allargata' – rivolta non solo al vicino ma anche al lontano nel tempo e nello spazio, non solo nei confronti dell'uomo, ma anche della natura come emerge dalle incisive argomentazioni di Papa Francesco nella Lettera Enciclica *Laudato si'* (2015) -, perseguire una comunicazione valida ed efficace, rafforzare relazioni collaborative e costruttive ci aiuta ad assolvere questo compito.

La domanda è se da questa pandemia usciremo diversi, migliori da come siamo oggi. La risposta può essere positiva se e solo se saremo capaci d'investire nella formazione, di valorizzare il senso e la necessità di un'educazione personale e sociale come segno di una presenza necessaria, di un'attiva partecipazione per rispondere alle crisi in corso certamente non solo sanitarie ed economiche, ma culturali ed etiche.

C. Nanni osserva con incisività come “il mercato internazionale, grazie ai mass-media, presenta e fa desiderare un facile accesso ai beni di consumo

---

2. In <<https://www.vaticannews.va/it/papa/news/giornata-internazionale-eliminazione-discriminazione-razziale-tw.html>> (ultimo accesso 30/06/2021). Alla questione della convivenza è dedicata la lettera enciclica *Fratelli tutti sulla fraternità e l'amicizia sociale*, edizioni Paoline, Roma, 2020.

spingendo a ricercare il benessere materiale e soggettivo, qui e ora, senza troppi slanci e idealità alte. La centralità data ai bisogni e alle aspirazioni soggettive porta a puntare sull'utile, sul significativo e sull'interessante soggettivamente più che su interessi e impegni di vasto respiro sociale" (Nanni, 1998, 76). In questo contesto pensare a un'educazione alla convivenza pacifica è "impresa ardua" (Nanni, 1998, 76).

Ardua certamente, ma non impossibile. La pedagogia non intende mai lasciare le cose come sono. Tutto il suo impegno di ricerca e di intervento tende a individuare, introdurre, sostenere interventi migliorativi nel rispetto dei tempi, dei contesti, delle motivazioni proprie di ogni singola persona e fare in modo che ognuno di noi sia "la risposta che mette in moto la vita" (Zambrano, 1996, 90).

Lungo questo percorso si aprono numerosissimi problemi. I pericoli maggiori vengono, come è stato più volte ricordato nel contesto delle diverse ricerche, da un vivere in superficie, distratto dai continui, molteplici, contrastanti messaggi in cui siamo immersi, un vivere disperso in scelte effimere e banali.

Abbiamo bisogno di imparare a contrastare tutto questo e rafforzare il nostro sé interrogandoci sulle ragioni, condizioni e finalità di fondo dello stare insieme, sul senso e sui significati di una quotidianità che non si disperde e frantuma, nel valorizzare rapporti che ci aiutino a riconoscerci come persone in tutta la nostra dignità e responsabilità.

È necessario saper affrontare con coraggio, anche attraversando sfide non semplici, la realtà delle cose studiandole e rielaborandole alla ricerca di nuove e condivise soluzioni. Come sia possibile realizzare queste aperture senza cadere in eclettismi, senza innescare ulteriori disorientamenti in un mondo già gravemente confuso, come sia possibile riuscire a procedere davvero verso il riconoscimento e l'assunzione di valori comuni, nella diversità di condizioni e di contesti, è senza dubbio altamente complesso.

Un modo può essere intraprendere il cammino cercando di evitare possibili prevaricazioni. Il riconoscere le proprie fragilità, maturare la consapevolezza che abbiamo bisogno l'uno dell'altro e che, tutti, necessitiamo sempre di un ulteriore aiuto e di un costante ascolto. È questo probabilmente il modo per rinnovare quotidianamente la nostra reciproca disponibilità e alimentare la solidarietà.

Entrare in queste problematiche con l'intento di contribuire a migliorare la nostra condizione è la grande sfida che la pedagogia non si stanca di raccogliere e che il caro amico e collega don Carlo Nanni ha portato avanti con grande competenza e profonda sensibilità riconoscendo, pur nel pluralismo accentuato che caratterizza la pedagogia contemporanea, l'importanza di un consolidamento della struttura personale, in modo da essere soprattutto "persone di pace, costruttori di pace" (Nanni, 1998, p.82).

Dinamiche importanti sono in corso. Sono processi che non si improvvisano, non nascono dal nulla. Sono il frutto di ripetuti e diffusi messaggi che si sono realizzati in diverse parti del mondo e hanno messo in collegamento molte forze della società civile senza mai stancarsi, senza mai farsi abbattere dalla mancanza di riscontri immediati.

Quali sono allora le cose urgentemente da fare? Don Carlo Nanni ha approfondito con accortezza e sensibilità la questione individuando le scelte che come pedagogisti e formatori siamo chiamati a fare. Le scelte sono culturali e, specificatamente, pedagogiche e sociali. Ricercare sempre il *superiore interesse* delle persone soprattutto quando si trovino in condizioni di debolezza e fragilità è un messaggio chiaro e basilare che emerge da diversi contesti di analisi e in particolare da quelli pedagogici ed educativi.

Non è mai da considerare scontato e banale insistere su questi temi. È necessario invece continuare a diffondere una cultura in questa direzione, anche attraverso ricerche, dibattiti, incontri di studio, utilizzando in particolare i nuovi linguaggi della comunicazione informatica e telematica perché divengano attenta sollecitazione per l'adozione di comportamenti individuali e sociali e di scelte istituzionali. E soprattutto attraverso scelte di vita che testimonino quanto in effetti si creda nei messaggi che inviamo.

È in momenti di grave crisi come quello che stiamo vivendo, con tagli drammatici alla spesa pubblica, con un senso sociale e civile sempre più indebolito a fronte dell'approfondirsi e diffondersi di vecchi e nuovi bisogni e richieste di aiuto più pressanti e diversificate della società che diviene indispensabile il concorso di tutti.

Ciò che assolutamente è urgente e prioritario fare in termini pedagogici è impegnarsi perché scelte di collaborazione, di solidarietà, di fraternità siano sempre più condivise e sempre più fermamente perseguite e questo significa cercare di diffondere e rafforzare un'educazione interculturale che si fa educazione alla pace.

### **3. Per “essere persone di pace, costruttori di pace”<sup>3</sup>**

Le diverse ricerche socio-antropologiche ci hanno aiutato da tempo a comprendere l'importanza della dimensione del contesto e come ogni dato, fatto, evento si collochi all'interno di una rete di relazioni.

Letture macro-sociali si affiancano ad analisi dei piccoli gruppi (Penn, 2007). Tutto è in movimento; accanto a modelli tradizionali si affiancano nuove e diverse tipologie.

Se esistono dei tratti comuni, dei ricorrenti linguaggi, difficoltà e opportunità diffuse, i modi di percepire, tradurre, vivere, realizzare tutto questo

---

3. Nanni C. (1998), *L'educazione alla pace dal punto di vista della pedagogia religiosa*, op. cit., 82.

sono peraltro sempre particolari, specifici, personali. È corretto cercare di riconoscere delle tendenze tenendo peraltro sempre presente come ognuno di noi si muova in questi contesti con le sue capacità e modalità interpretative, con la sua scala di valori.

Nei confronti del rapporto con l'altro le dinamiche relazionali e comunicative si aprono su numerosi scenari dove a volte sono ricorrenti aspetti di incomprensione, di difficoltà, se non di vero e proprio allarmismo come se la presenza dell'altro, del diverso – soprattutto se proveniente da altri paesi e culture – ci ponesse di fronte a un fenomeno del tutto nuovo, carico anche di possibili pericoli.

È necessario rendersi conto di quale sia l'incidenza di un certo modo di comunicare.

Tutto passa attraverso la comunicazione. Da qui la necessità di fare un lavoro particolarmente attento nell'inviare messaggi e nel riceverli mantenendo sempre un elevato livello di vigilanza nell'elaborarli e interpretarli: interrogarsi su quali siano gli effettivi significati che si intendono veicolare nei diversi contesti e comprendere la direzione di sviluppo che si propongono di perseguire.

“Chiarire le nozioni, screditare le parole intrinsecamente vuote, definire l'uso delle altre attraverso analisi precise, ecco un lavoro che... potrebbe preservare delle vite umane” (Weil, 1937, 57). Queste considerazioni di S. Weil, della fine degli anni trenta dello scorso secolo, mi sembrano particolarmente significative e importanti da ricordare anche in questi nostri tempi.

Numerosi sono i messaggi che attualmente concorrono a diffondere un clima di intolleranza che vede nello straniero, nel diverso un problema, un freno alla pacifica convivenza, zavorra che appesantisce il carico individuale e sociale da sostenere.

Si vengono così a determinare situazioni critiche a vari livelli di intensità e gravità che vanno affrontate nell'insieme complesso dei fattori in gioco storici, economici, politici, psicologici, culturali, sociali, etici e religiosi.

Senza dubbio, non solo nel nostro Paese, è molto il lavoro da fare. Condizione questa che, in luogo di demotivare e infiacchire l'impegno, è necessario sia vissuta come ulteriore incentivazione per sostenere i soggetti più deboli e in difficoltà: i poveri, i bambini, gli anziani, le persone provenienti da paesi in guerra o sottoposti a regimi totalitari sono certamente fra questi.

Per il perdurare delle stesse società democratiche abbiamo bisogno di estendere la cultura del rispetto delle regole di convivenza (non formale ma sostanziale), della giustizia sociale, della dignità e della libertà di tutti e di ciascuno. Solo attraverso questo rafforzamento morale ci potrà essere la speranza di vivere civilmente. Solo un deciso, riconoscibile, diffuso, convincente impegno formativo in questa direzione può aiutare a creare nuovi e migliori equilibri.

La coesistenza, non ancora la convivenza, la multiethnicità e la multiculturalità, non ancora l'interculturalità, sono dimensioni inarrestabili e irreversibili del nostro modo di vivere, che lo si voglia o no. Sia che lo si accetti o lo si ostacoli è questo un dato che continuerà a crescere.

Certo gli scenari che si aprono su queste dinamiche evocano speranze, progetti di arricchimento e di sviluppo, nuovi e più creativi incontri ma anche resistenze, paure, conflittualità. Tracciano orizzonti e determinano confini: orizzonti delineati dalla speranza di nuovi equilibri, dall'attesa di trovare inedite soluzioni; confini determinati dalla paura, dal desiderio di trovare sicurezza e riparo in nicchie illusoriamente protettive (Milan, 2020).

Il diverso, sul piano delle dinamiche animali, viene avvertito come possibile nemico e non come amico a cui andare incontro. La lotta per la sopravvivenza, soprattutto in ambiente poveri di risorse, contrassegna la storia delle specie (anche quella umana).

Andare oltre il piano dell'animalità, dell'immediato naturale per elaborare percorsi di umanizzazione rappresenta la storia delle nostre civiltà.

Queste analisi mettono in evidenza come povertà materiale (mancanza di reddito, accesso limitato ai servizi pubblici e alloggi scadenti) sia associata spesso a livelli più elevati di esclusione sociale.

Il deterioramento delle condizioni di vita quotidiana ha un effetto negativo sulla qualità soggettiva della vita in zone caratterizzate da diversità etniche. Servono interventi migliorativi – individuati in strategie di sostegno quali opportunità abitative, rafforzamento delle conoscenze linguistiche, assistenza sanitaria – che hanno ovviamente un costo<sup>4</sup>.

Considerazioni difficili da accettare in un clima socio-culturale contrassegnato dalla competitività e dove il mercato sembra dominare su tutto. È legittimo chiedersi chi sappia offrire visioni d'insieme, orizzonti culturali sufficientemente solidi e credibili fondati sulla progettualità, sulla speranza, capaci di vivere e far vivere esperienze di fiducia e collaborazione, attenti al rispetto delle esigenze di tutti.

La pedagogia, come discorso sulla e della formazione, si inserisce in questi percorsi per cercare di aiutare non solo a decifrarli, ma soprattutto per sostenere e arricchire dinamiche positive di ascolto e d'incontro finalizzate alla costruzione di nuovi equilibri.

In particolare per quanto riguarda il tema delle diversità etniche e culturali (ma anche economiche, sociali, fisiche, religiose...) le analisi pedagogiche, dagli ultimi decenni del 1900, hanno consentito di far emergere e valorizzare la ricchezza del dialogo, della collaborazione, della solidarietà.

---

4. Molto interessante è stata la realizzazione della rete CLIP (European network of cities for Local Integration Policies for migrants) che ha portato avanti queste iniziative in 30 città europee. <https://www.eurofound.europa.eu> (ultimo accesso 30/06/2021).

Temi che appartengono al discorso pedagogico tradizionale e lo qualificano, ma che hanno preso e prendono sempre più spazio nella prospettiva del rapporto con la diversità.

Qual è il nostro obiettivo quando trattiamo di diversità sociali, etniche e culturali? Entrare in questa problematica in maniera approfondita, elaborare un'analisi dei processi multi e interculturali comporta un'effettiva *comprensione* della persona e della sua umanità e, quindi, un discorso non solo formale, di indagine critica, ma esplicitamente progettuale e costruttivo in quanto rivolto a individuare il costituirsi teorico e pratico della pari dignità di ogni singolo componente dell'intera umanità.

È quindi necessario affrontare la questione delle diversità etniche e culturali chiarendo la richiesta di significati operativi in ordine a una possibilità di convivere, di un vivere insieme nella contiguità spaziale e temporale degli individui e dei popoli. E questo è davvero possibile solo se approfondiamo la loro autentica ragion d'essere, il senso che prospettano in una concezione dell'uomo "autenticamente umano" (Buber, 1991).

Sfida estremamente elevata e, purtroppo, ancora pericolosamente, tragicamente persa in tante parti del mondo.

## **Conclusioni**

Cercare di convivere nel rispetto delle differenze significa aver compreso la basilarità della condizione umana e impegnarsi a un comportamento conseguente. Certo il percorso è lungo e lenta l'elaborazione di queste convinzioni sui piani culturali, sociali, etici, politici, giuridici, formativi.

Molto il cammino ancora da realizzare e, soprattutto, ritengo si debba prestare particolare attenzione a non scivolare nella retorica della valorizzazione del diverso, rendendo questi discorsi superficialmente 'decorativi', situazione sempre accuratamente evitata da don Nanni. È necessario pertanto impegnarsi – nei vari contesti professionali, sociali e civili – per affermare e valorizzare il loro senso autenticamente liberatorio ed emancipativo (Resta, 2002).

Certo ciò comporta che la politica ponga questi problemi tra le sue priorità. Una politica significativamente diversa dall'attuale, capace di trovare nuove vie e nuovi paradigmi per il futuro e abbandonare condotte che risultano spesso gravemente distorte.

È necessario impegnarsi nelle diverse sedi, istituzionali e non, perché questo percorso di chiarificazione e nuova progettazione si porti avanti con sempre maggiore attenzione e consapevolezza.

Le tensioni tra una visione interculturale, che avverte la necessità di riconoscere a ogni essere umano la sua dignità e il diritto alla vita, e un approccio gerarchizzato che vuole chiudere spazi e frontiere (alle persone, non certo al denaro e alle merci) sono molto forti. È necessario essere consapevoli di

quanto alti siano i costi psicologici, culturali, morali per perseguire un disegno innovativo.

Il linguaggio del rispetto delle diversità, dell'intercultura credo debba essere considerato il linguaggio del presente e, ancor più, del futuro. Ascoltando, comunicando, condividendo proposte e decisioni: il *dialogo preventivo*, in luogo della conflittualità fino ad arrivare alle *guerre preventive*, è l'unico modo per raggiungere risultati duraturi.

Una società conviviale non c'è ancora, forse non ci sarà mai, ma bisogna continuare a lavorare per non perdere il senso di questo itinerario possibile e cercare di rendere gli orizzonti sempre più ampi.

È un mondo in movimento, sempre più consapevole delle proprie possibilità di cambiamento, impegnato ad ampliare i propri ambiti di scelta. È nella direzione dell'incontro che in molti cerchiamo d'andare.

Dobbiamo imparare a comunicarlo sempre più e sempre meglio con la passione e la caparbità necessarie per portare avanti un così impegnativo disegno.

La cultura dovrebbe riuscire a dare strumenti e ragioni per superare le paure, per uscire dalla prigione della propria ignoranza e del proprio egoismo per veicolare il senso costruttivo del sapere e far passare il messaggio che un incremento cognitivo comporta un potenziamento della propria esistenza, un arricchimento della propria visione del mondo. L'obiettivo è il rafforzamento del pensiero critico, dell'impegno etico e morale, del comportamento democratico: competenze raffinate, un percorso formativo in salita, mai concluso, da alimentare continuamente.

Solo così abbiamo la speranza di ritrovarci in un mondo meno ingiusto e di evitare una reciproca distruzione.

## **Bibliografia**

- Acone G. (2004), *La paideia introvabile. Lo sguardo pedagogico sulla post-modernità*, La Scuola, Brescia.
- Buber M. (1991), *L'io e il tu*, trad. it., Bonomi, Bologna.
- Capra F. (2002), *La scienza della vita. Le connessioni nascoste fra la natura e gli esseri viventi*, trad. it., Rizzoli, Milano.
- Caprara G.V., Cervone D. (2003), *Personalità*, trad. it., R. Cortina, Milano.
- Cotturri G. (2013), *La forza riformatrice della cittadinanza attiva*, Carocci, Roma.  
<https://www.vaticannews.va/papa/news/giornata-internazionale-eliminazione-discriminazione-razziale-tw.html> (ultimo accesso 30/06/2021).
- Jonas H. (2002), *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, trad. it., Einaudi, Torino.
- Kohut H. (1980), *La guarigione del sé* (1978), trad. it., Bollati Boringhieri, Torino.
- Levinas E. (1985), *Umanesimo dell'altro uomo*, trad. it., Il Melangolo, Genova, 127.

- Marchetti S. (2006), *Uscire dal vago: analisi linguistica della vaghezza nel linguaggio*, Laterza, Roma-Bari.
- Milan G. (2020), *A tu per tu con il mondo. Educarci al viaggiare interculturale nel tempo dei muri*, Pensa multimedia, Lecce-Rovato.
- Nanni C. (1998) (a cura di), *Pace, giustizia, salvaguardia del creato. Impegno della chiesa, compito dell'educazione*, LAS, Roma.
- Nanni C. (1998), *L'educazione alla pace dal punto di vista della pedagogia religiosa*, in Nanni C. (a cura di), *Pace, giustizia, salvaguardia del creato. Impegno della chiesa, compito dell'educazione*, LAS, Roma, 71-89.
- Nanni C. (2000), *Educazione e pedagogia in una cultura che cambia*, LAS, Roma.
- Nussbaum M. (2011), *Non per profitto*, trad. it., Il Mulino, Bologna.
- Penn M.J. (2007), *Micro-trends. The small forces behind tomorrow's big changes*, Twelvetrees, Los Angeles.
- Pennacchi L. (2021), *Democrazia economica. Dalla pandemia a un nuovo umanesimo*, Castelvecchio, Roma.
- Resta E. (2002), *Il diritto fraterno*, Laterza, Bari.
- Santelli Beccegato L. (2009), *Educare non è una cosa semplice*, La Scuola, Brescia.
- Santo Padre Francesco, Lettera Enciclica (2015), *Laudato si'*, Libreria editrice vaticana.
- Santo Padre Francesco, Lettera Enciclica (2020), *Fratelli tutti sulla fraternità e l'amicizia sociale*, edizioni Paoline, Roma.
- Scuola di Barbiana (1967), *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 9.
- Stern D.N. (1987), *Il mondo interpersonale del bambino* (1985), trad. it., Bollati Boringhieri, Torino, 53.
- Winnicott D. (2000), *Sviluppo affettivo e ambiente. Studi sulla teoria dello sviluppo affettivo* (1965), trad. it., Armando, Roma.
- Weil S. (1988), *Non rifacciamo la guerra di Troia* (1937), in *Sulla guerra* (a cura di D. Zazzi), Pratiche editrice, Milano, 57.
- Zambrano M. (1996), *Verso un sapere dell'anima*, trad. it., R. Cortina, Milano, 90.
- Zambrano M. (2000), *Persona e democrazia*, trad. it., Mondadori, Milano.



# *Insegnare italiano nei contesti plurilingui dopo la pandemia*

Paolo Nitti

Professore a contratto di Linguistica cognitiva, Università degli Studi dell'Insubria

## **Introduzione**

L'insegnamento dell'italiano all'interno di contesti plurilingui rappresenta una situazione parecchio diffusa all'interno del panorama nazionale, a causa dei flussi migratori e della presenza di apprendenti con *background* migratorio<sup>1</sup> nelle classi.

Sul piano della ricerca è opportuno ricordare che “non ci sia studio linguistico italiano, teorico o applicativo che, a partire dallo storico plurilinguismo della penisola non ne valuti le implicazioni a livello scolastico”<sup>2</sup>. L'interesse in merito alla didattica in contesti plurilingui, da parte della ricerca accademica, scaturisce da due fattori, uno di carattere applicativo e l'altro descrittivo. In effetti, è possibile classificare i contributi a seconda delle due prospettive:

1. Ricerche applicative relative alle attività, alla gestione dei gruppi, ai tentativi di valorizzazione delle lingue minoritarie;
2. Ricerche descrittive in merito all'inquadramento della composizione dei gruppi di apprendenti con eventuali considerazioni sulle ripercussioni a livello pedagogico-didattico sulla vita dell'apprendente e sul contesto di studio.

L'emergenza sanitaria, causata dalla diffusione del virus SARS-CoV-2 ha costretto le agenzie formative a interrompere e a rimodulare l'offerta formativa e l'erogazione della didattica, permettendo di mettere in luce alcuni nodi critici certamente preesistenti, come la difficoltà a gestire i gruppi disomogenei e la disparità di accesso alle risorse e ai beni comuni, nonché le diverse opportunità che i contesti famigliari offrono ai propri figli riguardo all'istruzione.

---

1. Per la definizione si rimanda a UNECE (2006), *Recommendations for the 2010 Censuses of Population and Housing*, in *United Nations Publication*, 1-205, 90.  
2. Vedovelli M., Casini S. (2016), *Che cos'è la linguistica educativa*, Carocci editore, Roma, 25.

All'interno di questa trattazione, pertanto, si esamineranno le caratteristiche dei gruppi plurilingui, le principali problematiche emerse durante l'emergenza sanitaria e alcuni tentativi per (ri)orientare l'azione didattica verso formati di insegnamento efficaci, possibili proprio per mezzo del ricorso alle tecnologie.

## 1. Le classi plurilingui

Come si è visto nel paragrafo precedente, la situazione di plurilinguismo relativa ai contesti formativi è diffusa e il bisogno formativo da parte del personale docente<sup>3</sup>, è emerso in diverse ricerche scientifiche di carattere nazionale e internazionale.

Sulla base di questi studi, si evince come la scuola italiana sia parecchio lontana, al di là di rare eccezioni, dalla valorizzazione del plurilinguismo sul piano didattico, privilegiando forme di insegnamento tradizionali, per lo più rivolte a un pubblico monolingue. L'ultimo aspetto risulta certamente interessante ai fini di questo studio, in quanto l'idea che una persona sia monolingue rappresenta un errore metodologico non trascurabile e si traduce in un preconcetto dando luogo a formati didattici inefficaci.

Il lettore potrà domandarsi a ragione il motivo di tale inesattezza, dal momento che la definizione di monolinguisimo concerne proprio gli individui che parlano una sola lingua. Tuttavia, è alla definizione di plurilinguismo che occorre dedicarsi con maggiore rigore, rilevando come tutte le persone siano *de facto* plurilingui.

La definizione di plurilinguismo solamente in apparenza risulta un'operazione semplice<sup>4</sup>, poiché riguarderebbe la capacità di un parlante di ricorrere a più lingue. Ciononostante, se si concepisce la lingua stessa come un'intersezione di varietà differenti, a seconda del periodo storico, dei gruppi sociali, degli argomenti, degli scopi e delle situazioni comunicative<sup>5</sup>, si intuisce quanto il riferimento al plurilinguismo sia pertinente anche per identificare una persona che parla un'unica lingua<sup>6</sup>.

Sul piano definitorio, inoltre, l'attenzione al plurilinguismo in Italia pare inadeguata anche da parte della terminologia impiegata dalle discipline e dai contesti professionali che del plurilinguismo si occupano: la linguistica e la didattica delle lingue<sup>7</sup>. A questo proposito, all'interno del *Breve dizionario*

---

3. Tra gli altri studi si citano Berretta, 1978; De Pietro, 1999.

4. Cfr. Calvet L.J. (2002), *Le marché aux langues. Les effets linguistiques de la Mondialisation*, Plon, Paris, 53-67.

5. Cfr. Nencioni G. (1998), L'Europa del plurilinguismo, *Italiano e oltre*, 13, 84-90.

6. Cfr. Marcato C. (2012), *Il plurilinguismo*, Editori Laterza, Roma-Bari.

7. Cfr. Consani C., Desideri P. (Eds.) (2007), *Minoranze linguistiche. Prospettive, strumenti, territori*, Carocci editore, Roma.

di *linguistica*, di Federica Casadei, la voce “plurilinguismo” rinvia a quella di “bilinguismo” e, nella fattispecie, concerne “sia la presenza di due lingue nella stessa comunità linguistica [...] sia la capacità di un parlante di usare correntemente due lingue o comunque più di una lingua”<sup>8</sup>. L’indicazione di Casadei è pienamente giustificata dalla *ratio* dell’opera, poiché il dizionario si rivolge a un pubblico di non esperti e mira ragionevolmente alla comprensione del contenuto piuttosto che alle speculazioni terminologiche.

La prefazione del *Dizionario di Glottodidattica* di Paolo Balboni<sup>9</sup> esplicita destinatari specialisti, ma non include alcuna voce relativa al plurilinguismo, nemmeno nella versione *online* aggiornata<sup>10</sup>.

Il *Dizionario di linguistica e di filologia, metrica, retorica* curato da Beccaria<sup>11</sup> si rivolge a specialisti e, per quanto concerne la voce “plurilinguismo”, redatta da Claudio Marazzini, fa riferimento alla bipartizione “monolinguisimo/plurilinguisimo” e, in particolare, alle

categorie definite da G. Contini in riferimento alle due linee fondamentali che percorrono la tradizione letteraria italiana. Esse hanno origine da due scrittori che sono fondamento della norma letteraria poetica, Dante e Petrarca. La lingua poetica di Dante è caratterizzata dall’impiego di un lessico variatissimo, che, in coerenza con lo sviluppo della materia (che va dall’inferno fino al paradiso e alla visione di Dio), tocca tutti i livelli di espressività. In Dante ricorre il turpiloquio, il termine scurrile, la voce dialettale, si trova il livello della lingua media accanto al sublime, ai cultismi e ai latinismi. La miscela linguistica di Dante è dunque variatissima ‘mistilingue’ (o ‘plurilingue’), per la compresenza dei più diversi linguaggi (o meglio: dei diversi livelli e registri della lingua). In Petrarca, viceversa, si realizza la selezione di una lingua lirica estremamente selezionata [...]. Secondo Contini, queste due linee, la linea del plurilinguismo di Dante e quella del monolinguisimo di Petrarca, durano costanti nella tradizione italiana, fino al Novecento, quando il plurilinguismo si manifesta in maniera esemplare in uno scrittore come Gadda, la cui lingua è un esempio di eccezionale plurilinguismo per la compresenza di termini colti e letterari, che convivono con i dialettalismi, i tecnicismi scientifici, le espressioni burocratiche, l’italiano colto<sup>12</sup>.

La proposta di Marazzini, dunque, rimanda a Contini e ai modelli di carattere letterario, indicando non tanto la capacità di ricorrere a due lingue,

---

8. Casadei F. (2011), *Breve dizionario di linguistica*, Carocci editore, Roma, 24.

9. Cfr. Balboni P. (1999), *Dizionario di glottodidattica*, Guerra-Soleil, Perugia.

10. <https://www.itals.it/nozion/noziof.htm> (ultimo accesso 31/05/2021).

11. Cfr. Beccaria G. (Ed.) (2004), *Dizionario di linguistica e di filologia, metrica, retorica*, Einaudi, Torino, 5-6.

12. Marazzini, in Beccaria G.L. (Ed.) (2004), *Dizionario di linguistica e di filologia, metrica, retorica*, Einaudi, Torino, 512.

se non per la presenza dei dialettalismi e dei latinismi, quanto quella di impiegare le differenti varietà di una stessa lingua. Lo studioso Weinreich si orienta allo stesso modo:

ai fini del nostro studio è irrilevante che i due sistemi siano 'lingue', 'dialetti della stessa lingua' o 'varietà dello stesso dialetto'. Quanto maggiore è la differenza tra i sistemi, cioè quanto più numerose sono le forme e le strutture che si escludono reciprocamente in ciascuno di essi, tanto più crescono i problemi legati al loro apprendimento e l'area potenziale di interferenza. Ma i meccanismi dell'interferenza, a prescindere dalla quantità dell'interferenza stessa, saranno sempre gli stessi, che il contatto sia tra cinese e francese o tra due sottovarietà di inglese usate da famiglie vicine. E benché non si dia per solito il nome di bilinguismo alla padronanza di due sistemi così simili, il termine nel suo senso tecnico potrebbe agevolmente essere esteso<sup>13</sup>.

Sulla base di queste considerazioni, emerge che, "il plurilinguismo è già la situazione della lingua madre [...]. Le lingue non sono monosistemi: ogni lingua è, in realtà, un conglomerato di lingue, ogni lingua è un polisistema"<sup>14</sup>. Lo stesso De Mauro, d'altronde, definisce il plurilinguismo come

compresenza sia di linguaggi di tipo diverso (verbale, gestuale, iconico, ecc.), cioè di diversi tipi di semiosi, sia di idiomi diversi, sia di diverse norme di realizzazione d'un medesimo idioma. Esso pare una condizione permanente della specie umana, e, quindi, di ogni società umana<sup>15</sup>.

e accoglie favorevolmente la rimodulazione delle etichette utilizzate nella ricerca in linguistica proposta da Wandruszka e Paccagnella:

il plurilinguismo interno e individuale deve oggi essere il punto di partenza per un riesame di tutta la linguistica, proprio per la constatazione che c'è un'intima corrispondenza fra il plurilinguismo verificabile nella comunicazione umana e la predisposizione del singolo al plurilinguismo<sup>16</sup>.

Nel tentativo di rendere esaustiva e di riassumere una discussione che va avanti da più di cinquant'anni, si rimanda alle considerazioni di Marcato<sup>17</sup> (2012), che affronta una disamina della questione terminologica all'interno

---

13. Weinreich U. (2008), *Lingue in contatto*, UTET-De Agostini, Novara, 6.

14. Wandruszka M., Paccagnella I. (1974), *Interlinguistica*, Palumbo, Palermo, 10-11.

15. De Mauro T. (1977), *Scuola e linguaggio*, Editori Riuniti, Roma, 124.

16. Wandruszka M., Paccagnella I. (1974), *Interlinguistica*, op. cit., 153.

17. Cfr. Marcato (2012), *Il plurilinguismo*, op. cit.

della letteratura scientifica. La Studiosa, accoglie l'etichetta sfruttata nella proposta di Telmon<sup>18</sup> di "neoplurilinguismo"<sup>19</sup>, che include anche le minoranze causate dai flussi migratori, giungendo alla formulazione di una dicotomia significativa «plurilinguismo esogeno, quando è costituito dalle diverse lingue e plurilinguismo endogeno, quando concerne la variazione interna a un sistema linguistico»<sup>20</sup>. La classificazione indicata da Marcato risulta particolarmente rilevante per l'insegnamento, in quanto,

soprattutto nella fase iniziale delle dinamiche migratorie, la presenza di lingue 'altre' è stata spesso vissuta come un'emergenza e la soluzione dei problemi è stata delegata ai singoli istituti o docenti, senza una strategia nazionale unitaria. Ne è emersa una pluralità di soluzioni, che, nonostante alcune criticità, ha condotto a risultati in generale positivi: la scuola italiana è oggi all'avanguardia nell'elaborazione di soluzioni educative in situazioni di plurilinguismo e dimostra un grande potenziale nel proporre un modello positivo di convivenza e crescita comune e di superamento delle disuguaglianze. È chiaro che la lingua non è l'unico fattore che condiziona l'inclusione e il successo scolastico degli allievi di cittadinanza non italiana; tuttavia, gli aspetti linguistici assumono particolare rilevanza, poiché il raggiungimento di una piena italofoonia da parte degli studenti di recente immigrazione è precondizione necessaria per la loro riuscita nella scuola e, più in generale, per la loro piena partecipazione e autodeterminazione nella società. [...] Inoltre, rappresentare, conoscere e valorizzare l'apporto delle lingue 'altre' a scuola può condurre a rafforzare le competenze interculturali e linguistiche di tutti i membri della classe, indipendentemente dal loro retroterra linguistico familiare<sup>21</sup>.

In effetti, la Scuola, in quanto istituzione, rispecchia i modelli culturali caratteristici della società. Pertanto, al plurilinguismo

le culture danno risposte molto diverse, e all'interno di ciascuna di esse esistono atteggiamenti diversi. Ci sono persone che li accolgono volentieri, perché vedono in essi una fonte di arricchimento lessicale; le persone più inclini ad atteggiamenti puristici invece li condannano, perché li considerano un attacco contro i valori linguistici tradizionali [...] però la storia ci dice con molta risolutezza che

---

18. Cfr. Telmon T. (1992), *Le minoranze linguistiche in Italia*, Edizioni dell'Orso, Alessandria.

19. L'etichetta proposta da Telmon (1992) è oggi comunemente accettata e utilizzata all'interno della letteratura scientifica, tra gli altri cfr. Gianollo C., Fiorentini I. (2020), *La classe plurilingue: neoplurilinguismo, autovalutazione e valorizzazione*, *Italiano LinguaDue*, 12(1), 372-380.

20. Marcato C. (2012), *Il plurilinguismo*, op. cit., 8.

21. Fiorentini I., Gianollo C., Grandi N. (eds.) (2020), *La classe plurilingue*, Bononia University Press, Bologna, 9.

si tratta di sentimenti malriposti. Tutte le lingue sono sempre state in contatto con altri idiomi<sup>22</sup>.

La difesa della propria lingua e la visione di contrasto rispetto al contatto con le altre lingue sono due elementi parecchio dibattuti all'interno della letteratura scientifica e, d'altronde,

l'archetipo della maledizione babelica, dalla quale sarebbero derivate la moltiplicazione e la confusione delle lingue, pur essendo la dimostrazione implicita della fattualità storica dei plurilinguismi, si è imposto, attraverso i millenni e attraverso i secoli, come rappresentazione concreta di un ruolo sostanzialmente negativo che la pluralità di lingue svolgerebbe nel consorzio umano. Da esso, variamente declinato e adattato ai diversi momenti storici e alle diverse temperie culturali, discendono gli atteggiamenti di ostilità nei confronti di ciò che è linguisticamente diverso e ad esso è strettamente collegato lo stereotipo negativo consistente nel ritenere l'educazione plurilingue nociva per la crescita cognitiva<sup>23</sup>.

In aggiunta a quanto detto, la variazione degli atteggiamenti degli individui si è tradotta "nel ruolo diverso che viene assegnato all'evidenza della molteplicità linguistica"<sup>24</sup>, come si può notare dalla disamina delle incongruenze nelle disposizioni normative. In tal senso, si può far riferimento ai contributi di Luise M.C. (2013); Iannaccaro G. (2010); Toso F. (2008); Dal Negro S. e Guerini F. (2007); Costanzo E. (2005); Dal Negro S. (2005); Pizzorusso A. (1975).

Per concludere la breve rassegna terminologica, che si propone in questo contributo, occorre differenziare il multilinguismo dal plurilinguismo, in quanto

oggi i termini *multilinguismo* e *plurilinguismo* non vengono più usati come sinonimi. Con *multilinguismo* si indica la coesistenza di più lingue in uno stesso ambito sociale, culturale, statale; con *plurilinguismo* la capacità soggettiva di usare più lingue, nel senso più ampio e tecnico del termine: ovvero lingue scritte, letterarie e/o ufficiali di uno Stato, ma anche lingue non scritte prive di ufficialità, che spesso chiamiamo *dialetti*<sup>25</sup>.

---

22. Crystal D. (2005), *La rivoluzione delle lingue*, Il Mulino, Bologna, 49.

23. Telmon T. (2018), Plurilinguismo e politiche linguistiche. L'esempio del CIEBP, *Lingue antiche e moderne*, 7, 5-22.

24. De Mauro T. (2014), *In Europa son già 103. Troppe lingue per una democrazia?*, Editori Laterza, Roma-Bari, 45.

25. De Mauro T. (2014), *op. cit.*, 43 (corsivo dell'Autore). Sulla differenziazione terminologica e, in particolare, sul fatto che spesso i due termini sono usati in perfetta sovrapposizione, si rimanda tra gli altri studi a Marcato C. (2012) e a Fusco F. (2008).

Di fronte al plurilinguismo gli individui presentano, pertanto, due posizioni: una di ostilità e l'altra di consapevolezza.

Per quanto concerne la dimensione pedagogico-didattica, non essendo al momento disponibili protocolli di azione<sup>26</sup> e pratiche istituzionalizzate, se non nelle dichiarazioni d'intento, le scelte relative alla promozione e alla valorizzazione del plurilinguismo ricadono sulle singole agenzie formative e sul buon senso e sulla preparazione dell'insegnante.

## **2. L'importanza della rilevazione iniziale**

In merito alla dimensione del plurilinguismo nelle scuole italiane, sono numerosi i contributi accademici di carattere descrittivo<sup>27</sup> e le proposte didattiche<sup>28</sup>, mentre risultano meno diffuse le ricerche di taglio esplorativo<sup>29</sup>.

Qualsiasi scelta di carattere didattico non può prescindere da una valutazione iniziale del gruppo di apprendenti, possibile attraverso diversi mezzi, fra i quali emerge l'indagine di carattere sociolinguistico<sup>30</sup>, che consiste in un'intervista alle famiglie o, più frequentemente, nella proposta di un questionario preliminare allo svolgimento dei corsi<sup>31</sup>. A questo proposito, si può notare come

un questionario sociolinguistico ad uso glottodidattico dovrebbe rilevare la situazione linguistica dell'apprendente: la lingua madre, la presenza di altre lingue e dialetti, gli ambiti di pratica linguistica, le lingue parlate in famiglia e gli aspetti motivazionali e psicoaffettivi che caratterizzeranno l'azione glottodidattica<sup>32</sup>.

Una costante di qualsiasi modalità di rilevazione dei dati concerne il ricorso alle etichette tradizionali di lingua materna, lingua seconda, lingua straniera e lingua etnica<sup>33</sup>.

---

26. Cfr. Candelier M. (2008), *Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme: le même et l'autre*, *Les Cahiers de l'Acedle*, 5(1), 6-90.

27. Per ulteriori approfondimenti si vedano: Vedovelli M. e Casini S. (2016); Marcato C. (2012); Favaro G. (2012); De Carlo M. (2011); Contento S. (2010); Dal Negro S. e Molinelli (Eds.) (2002).

28. Sul piano didattico si consiglia di consultare i contributi seguenti: Sofia V. e Favero E. (2018); Sordella S. e Andorno C. (2017); Beacco J.C. et al. (2016); Favaro G. (2016); Nogueroles A. (2008).

29. Si segnalano in particolare tra gli studi di taglio esplorativo: Gianollo C. e Fiorentini I. (2020); Sordella S. (2015); Turrise M.R. (Ed.) (2013).

30. Cfr. Aquilino A. (2011), *Elaborazione di un questionario per la rilevazione dei bisogni comunicativi degli adulti immigrati*, *Italiano LinguaDue*, 3 (2), 419-444.

31. Cfr. Nitti P. (2018a), *La didattica della lingua italiana per gruppi disomogenei*, Editrice La Scuola, Brescia.

32. Nitti P. (2018b), *La costruzione di un questionario sociolinguistico*, *Scuola e Didattica*, 4, 34-35.

33. Cfr. Hudson R. (1996), *Sociolinguistics*, Cambridge University Press, Cambridge, 44-76.

La conoscenza della scrittura e la possibilità di accedere a testi all'interno delle abilitazioni degli apprendenti costituiscono altre variabili utili per l'analisi del gruppo classe, poiché permette di differenziare le forme di accesso al sapere e di operare per rinforzare i contesti più deprivati.

Gli altri aspetti di interesse da parte dell'insegnante sono i titoli di studio e le lingue parlate dai genitori, così come il tempo trascorso a casa e il contatto con le eventuali microcomunità linguistiche presenti sul territorio. Tali elementi permettono di comprendere quanto la lingua materna diversa dall'italiano possa essere utilizzata al di fuori del contesto scolastico e possono tradursi in possibilità operative rispetto alla promozione linguistica e allo sviluppo della competenza interculturale dell'intero gruppo classe<sup>34</sup>.

I titoli di studio dei genitori e il livello di competenza nelle lingue diverse dall'italiano costituiscono altri aspetti utili rispetto all'indagine, nonostante, spesso sia difficile una rilevazione in questa direzione, poiché mancano certificazioni e procedure certificatorie standardizzate per molte lingue di minoranza, incluso per quelle considerate di attestazione storica in Italia;

se il questionario sociolinguistico è volto a rilevare informazione rispetto alla situazione di apprendimento, è possibile chiedere quali siano i titoli di studio dei genitori; alcune ricerche dimostrano, difatti, che le qualifiche e i titoli di studio, soprattutto materni, costituiscono degli indicatori validi ai fini di un ambiente di apprendimento efficace<sup>35</sup>.

La questione delle lingue minoritarie in Italia<sup>36</sup> identifica, d'altronde, il caso più significativo di discrepanza rispetto all'assetto normativo, riflettendo come le scelte politiche in molti casi non siano aderenti alle valutazioni scientifiche. Infatti, alcuni dialetti e alcune lingue di minoranza sono pienamente riconosciuti dalla normativa, al contrario di altri<sup>37</sup>. Per quanto riguarda le lingue parlate da apprendenti con *background* migratorio, un aspetto delicato della rilevazione concerne la consapevolezza del prestigio della lingua minoritaria in Italia<sup>38</sup>. Infatti, accade sovente che le famiglie con *background* migratorio nascondano l'utilizzo della lingua etnica per motivi di vergogna o

---

34. Cfr. Aluffi Pentini A. (2019), *Per una mediazione interculturale come strumento pedagogico, Educazione Interculturale, Teorie, Ricerche, Pratiche*, 17(2), 44-59.

35. Cfr. Nitti P. (2018b), *La costruzione di un questionario sociolinguistico*, op. cit., 35.

36. Cfr. Iannaccaro G. (2010), *Lingue di minoranza e scuola. A dieci anni dalla legge 482/99. Il plurilinguismo scolastico nelle comunità di minoranza della Repubblica Italiana*, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Roma.

37. Cfr. Telmon T. (2018), *Plurilinguismo e politiche linguistiche*, op. cit.

38. Cfr. Gianollo C., Fiorentini I. (2020), *La classe plurilingue: neoplurilinguismo, autovalutazione e valorizzazione*, *Italiano LinguaDue*, 12, 1, 372-380.

perché pensano di integrarsi con la comunità linguistica dominante attraverso la negazione di questi aspetti identitari<sup>39</sup>.

### **3. Forme di intervento originate dalla reazione alla pandemia**

La pandemia ha fatto emergere alcuni nodi critici irrisolti accentuando le differenze e la disparità di accesso alle risorse anche nel campo del sapere e della formazione. Ciononostante, è possibile individuare all'interno delle pratiche scolastiche alcune azioni significative per la promozione delle lingue di minoranza e per l'insegnamento della lingua italiana in contesti plurilingui:

1. Redazione di protocolli per la comunicazione scuola-famiglia;
2. Traduzione nelle lingue minoritarie delle informazioni scolastiche e delle circolari;
3. Individuazione di una figura dedicata alla mediazione interculturale e alla facilitazione linguistica;
4. Coinvolgimento delle famiglie in merito alle attività didattiche.

Tali strategie, attivate anche prima dell'emergenza originata dalla pandemia e ben descritte nella letteratura scientifica, riguardano l'agenzia formativa in senso stretto, in quanto macrosistema. A livello di singoli interventi didattici, invece, proprio nel corso dell'emergenza sanitaria, e grazie al ricorso alla tecnologia, è stato possibile prevedere:

1. Una facilitazione del ricorso ai traduttori *online*;
2. L'accessibilità alle attività di carattere narrativo, come la presentazione delle storie popolari;
3. Il coinvolgimento delle famiglie degli apprendenti per quanto concerne le attività di carattere narrativo indicate nel punto precedente;
4. La proposta di autobiografie linguistiche;
5. La progettazione di glossari utilizzati in una prospettiva traduttiva o comparativa;
6. Il recupero del lessico attraverso la sbobinatura delle audiolezioni e delle videolezioni registrate;
7. Percorsi di ricerca o di approfondimento dei diversi sistemi di scrittura.

Il ricorso ai traduttori *online* è generalmente malvisto all'interno delle pratiche scolastiche, in parte a ragione considerando la scarsa affidabilità di alcune applicazioni e in parte a torto, manifestando una tendenza al tra-

---

39. Cfr. Giusti M. (2019), Spaesamenti, formazione dei docenti alla competenza interculturale e fiducia nelle scuole, *Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche*, 17(2), 19-31.

dizionalismo delle pratiche didattiche<sup>40</sup>. La modalità di fruizione mista della didattica e la didattica a distanza hanno invece consentito di valutare diversamente gli strumenti messi a disposizione grazie al progresso tecnologico. Per quanto concerne il ricorso alla traduzione in classe,

considerando le specificità delle attività di traduzione [...] e la correlazione fra le lingue materne dei corsisti e quelle parlate dagli insegnanti, è possibile constatare che la traduzione, spesso, rappresenta una finta abilità integrata e che il ruolo delle attività traduttive è di carattere puramente motivazionale. Molti insegnanti, infatti, dichiarano di chiedere ai propri corsisti di tradurre nelle loro lingue materne alcuni termini, senza tuttavia conoscere le lingue in oggetto. Il motivo della richiesta e della proposta di queste attività riguarderebbe il piano psico-affettivo: la situazione di non estraneità rispetto al contesto di classe, la possibilità di esprimersi anche attraverso la L1 e l'interesse da parte del docente aumenterebbero la motivazione, abbassando il filtro affettivo<sup>41</sup>.

La possibilità di utilizzare i traduttori *online* ha permesso all'insegnante di controllare la pertinenza delle traduzioni e di lavorare in misura significativa sullo sviluppo di quest'abilità integrata.

L'utilizzo delle tecnologie, inoltre, ha consentito di comunicare più agevolmente con le famiglie e di accedere più facilmente ai testi scritti in altre lingue.

L'utilizzo dei dettatori ha consentito di trascrivere il parlato dell'insegnante recuperandone gli elementi che generalmente non vengono trattiene per il calo dell'attenzione, per la distrazione o, più semplicemente, perché il livello di italiano non permette ancora di raggiungerli.

Grazie agli ipertesti è stato possibile lavorare in maniera proficua ai glossari e sviluppare, di conseguenza, la competenza microlinguistica nell'apprendente.

## Conclusioni

In questa trattazione, dopo aver esplorato il concetto di plurilinguismo e alcune delle dinamiche che comporta a livello sociale e scolastico, sono state valutate le pratiche didattiche ricorrenti durante l'emergenza sanitaria, che possono ragionevolmente essere applicate nel futuro.

---

40. Cfr. Simone M.G. (2019), *La didattica della seconda lingua per il minore straniero neo arrivato in Italia. Un approccio interculturale*, *Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche*, 17(2), 32-43.

41. Nitti P. (2020a), *Lo sviluppo delle abilità linguistiche e la multimodalità a lezione. Un'indagine sulle attività proposte nell'insegnamento dell'italiano come lingua seconda*, in Voghera M., Maturi P., Rosi F. (Eds.), *Orale e scritto, verbale e non verbale: la multimodalità nell'ora di lezione*, Pacini Editore, Ospedaletto-Pisa, 107.

Come si è detto nei paragrafi precedenti, la gestione dei gruppi plurilingui è demandata generalmente al singolo docente, osservando una generale mancanza sia di protocolli d'azione collegiale che di formazione accademica. Tale situazione, al di là delle eccezioni sporadiche individuate nel paragrafo precedente, è già stata denunciata all'interno della letteratura scientifica:

la scuola ordinaria e il *longlife learning* [...] sono al primo posto nelle politiche di sviluppo delle conoscenze linguistiche di ragazzi giovani, adulti. In molti paesi è pratica corrente, da anni, lo studio precoce di due lingue straniere. In Italia lo fu per una breve stagione (2000-2001) e dovremmo assolutamente riprendere quel cammino. [...] Le scuole dovrebbero evitare di offrire e di chiedere solo l'inglese<sup>42</sup>.

Questa trattazione si colloca nel campo della linguistica educativa, con l'obiettivo di problematizzare un fenomeno ancora poco esplorato per quanto concerne le pratiche didattiche. Insegnare una lingua si dovrebbe tradurre, pertanto, nella più ampia educazione "alle varietà di linguaggio e di lingue, alle varietà di frasi e di vocabolario, alle varietà di stili e di esecuzione"<sup>43</sup>.

La promozione delle lingue di minoranza all'interno della scuola, dunque, risulta significativa, giacché

è assai più verosimile che riusciremo a promuovere un mondo di pace prestando attenzione ai diritti della gente e alle loro identità in quanto comunità – e l'emblema principale di una comunità sta nella sua lingua. Una politica di plurilinguismo sensibile e un'attenzione per le lingue minoritarie hanno molta più probabilità di porre le fondamenta per una coesistenza pacifica e reciprocamente vantaggiosa. E noi svilupperemo una politica siffatta soltanto diventando consapevoli, autenticamente consapevoli, dei benefici che derivano dal bilinguismo, un principio che le nazioni più importanti, perlopiù monolingui per indole storica, fanno fatica a recepire<sup>44</sup>.

E, ancora,

dal punto di vista pedagogico e didattico, si tratta di definire le situazioni linguistiche e i bisogni di ogni apprendente e sperimentare un percorso di apprendimento/insegnamento che si discosta sia dalla proposta dell'italiano considerato come lingua materna di tutti gli alunni, sia dai percorsi didattici propri di una lingua straniera<sup>45</sup>.

---

42. De Mauro T. (2014), *In Europa son già 103*, op. cit., 81-82.

43. Lo Duca M.G. (2013), *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*, Carocci editore, Roma, 62.

44. Crystal D. (2005), *La rivoluzione delle lingue*, op. cit., 66.

45. Favaro G. (2002), *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*, RCS-La Nuova Italia, Milano-Firenze, 11.

La didattica dell'italiano, così, dovrebbe inserirsi in un'educazione linguistica più ampia<sup>46</sup> e in un approccio plurilingue, difatti,

l'approccio plurilingue mette l'accento sull'integrazione: cioè, man mano che l'esperienza linguistica si estende dal linguaggio domestico del suo contesto culturale a quello più ampio della società e poi alle lingue di altri popoli [...], queste lingue e queste culture non vengono classificate in compartimenti mentali rigidamente separati; anzi, conoscenze ed esperienze linguistiche contribuiscono a formare la competenza comunicativa, in cui le lingue stabiliscono rapporti reciproci e interagiscono<sup>47</sup>.

## Bibliografia

- Aluffi Pentini A. (2019), Per una mediazione interculturale come strumento pedagogico, *Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche*, 17(2), 44-59.
- Aquilino A. (2011), Elaborazione di un questionario per la rilevazione dei bisogni comunicativi degli adulti immigrati, *Italiano LinguaDue*, 3(2), 419-444.
- Balboni P.E. (1999), *Dizionario di glottodidattica*, Guerra-Soleil, Perugia.
- Beacco J.C., Byram M., Cavalli M., Coste D., Egli Cuenat M., Goullier F., Panthier J. (2016), Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale, *Italiano LinguaDue*, 8(2), 2-243.
- Beccaria G.L. (Ed.) (2004), *Dizionario di linguistica e di filologia, metrica, retorica*, Einaudi, Torino.
- Berretta M. (1978), *Linguistica ed educazione linguistica. Guida all'insegnamento dell'italiano*, Einaudi, Torino.
- Calvet L.J. (2002), *Le marché aux langues. Les effets linguistiques de la Mondialisation*, Plon, Paris.
- Candelier M. (2008), Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme: le même et l'autre, *Les Cahiers de l'Acedle*, 5(1), 6-90.
- Casadei F. (2011), *Breve dizionario di linguistica*, Carocci, Roma.
- Consani C., Desideri P. (Eds.) (2007), *Minoranze linguistiche. Prospettive, strumenti, territori*, Carocci, Roma.
- Consiglio d'Europa (2002), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia Oxford, Milano.
- Contento S. (a cura di) (2010), *Crescere nel bilinguismo. Aspetti cognitivi, linguistici ed emotivi*, Carocci, Roma.

---

46. Cfr. Persi R. (2019), Intercultura e ambiente: un rapporto complesso, *Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche*, 17(2), 60-75.

47. Consiglio d'Europa (2002), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia Oxford, Milano, 5.

- Costanzo E. (2005), L'educazione linguistica in Italia: un'esperienza per l'Europa?, *Lend*, 34(5), 28-37.
- Crystal D. (2005), *La rivoluzione delle lingue*, Il Mulino, Bologna.
- Dal Negro S. (2005), Minority languages between nationalism and new localism: the case of Italy, *International Journal of the Sociology of Language*, 174, 113-124.
- Dal Negro S., Guerini F. (2007), *Contatto. Dinamiche ed esiti del plurilinguismo*, Aracne editrice, Roma.
- Dal Negro S., Molinelli P. (Eds.) (2002), *Comunicare nella torre di Babele. Repertori plurilingui in Italia oggi*, Carocci, Roma.
- De Carlo M. (2011), *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*, Wizarts Editore, Porto Sant'Elpidio (FM).
- De Mauro T. (2014), *In Europa son già 103. Troppe lingue per una democrazia?*, Editori Laterza, Roma-Bari.
- De Mauro T. (1977), *Scuola e linguaggio*, Editori Riuniti, Roma.
- De Pietro J.F. (1999), La diversité des langues: un outil pour mieux comprendre la grammaire?, *Revue Tranel*, 31, 179-202.
- Favaro G. (2002), *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*, RCS-La Nuova Italia, Milano-Firenze.
- Favaro G. (2012), Parole, lingue e alfabeti nella classe multiculturale, *Italiano LinguaDue*, 4(1), 251-262.
- Favaro G. (2016), L'italiano che include: la lingua per non essere stranieri. attenzioni e proposte per un progetto di formazione linguistica nel tempo della pluralità, *Italiano LinguaDue*, 8(1), 1-12.
- Fiorentini I., Gianollo C., Grandi N. (Eds.) (2020), *La classe plurilingue*, Bononia University Press, Bologna.
- Fusco F. (2008), *Che cos'è l'interlinguistica*, Carocci, Roma.
- Gianollo C., Fiorentini I. (2020), La classe plurilingue: neoplurilinguismo, autovalutazione e valorizzazione, *Italiano LinguaDue*, 12(1), 372-380.
- Giusti M. (2019), Spaesamenti, formazione dei docenti alla competenza interculturale e fiducia nelle scuole, *Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche*, 17(2), 19-31.
- Hudson R. (1996), *Sociolinguistics*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Iannaccaro G. (2010), *Lingue di minoranza e scuola. A dieci anni dalla legge 482/99. Il plurilinguismo scolastico nelle comunità di minoranza della Repubblica Italiana*, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Roma.
- Lo Duca M.G. (2013), *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*, Carocci, Roma.
- Luise M.C. (2013), Plurilinguismo e multilinguismo in Europa per una Educazione plurilingue e interculturale, *LEA - Lingue e letterature d'Oriente e d'Occidente*, 2, 525-535.
- Marcato C. (2012), *Il plurilinguismo*, Editori Laterza, Roma-Bari.

- Nencioni G. (1998), L'Europa del plurilinguismo, *Italiano e oltre*, 13, 84-90.
- Nitti P. (2020a), *Lo sviluppo delle abilità linguistiche e la multimodalità a lezione. Un'indagine sulle attività proposte nell'insegnamento dell'italiano come lingua seconda*, in Voghera M., Maturi P., Rosi F. (Eds.), *Orale e scritto, verbale e non verbale: la multimodalità nell'ora di lezione*, Pacini Editore, Ospedaletto-Pisa, 101-118.
- Nitti P. (2018b), La costruzione di un questionario sociolinguistico, *Scuola e Didattica*, 4, 34-36.
- Nitti P. (2018c), *La didattica della lingua italiana per gruppi disomogenei*, Editrice La Scuola, Brescia.
- Noguerol A. (2008), El tratamiento integrado de las lenguas en el marco europeo, *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 47, 10-19.
- Persi R. (2019), Intercultura e ambiente: un rapporto complesso, *Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche*, 17(2), 60-75.
- Pizzorusso A. (1975), *Il pluralismo linguistico in Italia fra Stato nazionale e autonomie regionali*, Pacini, Pisa.
- Simone M.G. (2019), La didattica della seconda lingua per il minore straniero neo arrivato in Italia. Un approccio interculturale, *Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche*, 17(2), 32-43.
- Sofia V., Favero E. (2018), *L'autobiografia linguistica nella pratica didattica. Una proposta per valorizzare la madrelingua e il plurilinguismo*, Aracne, Roma.
- Sordella S. (2015), L'educazione plurilingue e gli atteggiamenti degli insegnanti, *Italiano LinguaDue*, 7(1), 60-110.
- Sordella S., Andorno M.C. (2017), Esplorare le lingue in classe. strumenti e risorse per un laboratorio di "Éveil aux langues" nella scuola primaria, *Italiano LinguaDue*, 9(2), 162-228.
- Telmon T. (2018), Plurilinguismo e politiche linguistiche. L'esempio del CIEBP, *Lingue antiche e moderne*, 7, 5-22.
- Telmon T. (1992), *Le minoranze linguistiche in Italia*, Edizioni dell'Orso, Alessandria.
- Toso F. (2008), *Le minoranze linguistiche in Italia*, Il Mulino, Bologna.
- Turrisi M.R. (Ed.) (2013), *Insegnare italiano nella classe plurilingue. un'esperienza di formazione in servizio*, *Scuola di Lingua italiana per Stranieri*, Scuola di Lingua italiana per Stranieri Università di Palermo, Palermo.
- UNECE (2006), Recommendations for the 2010 Censuses of Population and Housing, *United Nations Publication*, 1-205.
- Vedovelli M., Casini S. (2016), *Che cos'è la linguistica educativa*, Carocci, Roma.
- Wandruszka M., Paccagnella I. (1974), *Interlinguistica*, Palumbo, Palermo.
- Weinreich U. (2008), *Lingue in contatto*, UTET-De Agostini, Novara.

# ***Educare alla cittadinanza digitale a partire dall'emergenza Covid-19. Un'indagine online rivolta ai docenti italiani***

Francesco Pizzolorusso

PhD Researcher in Pedagogia Generale e Sociale, Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"

«È come se ci fosse crollata la casa:  
vogliamo ricostruirla come era prima o vogliamo ricostruire una casa migliore?  
Non affrontiamo il futuro cercando di tornare al passato»  
Luciano Floridi<sup>1</sup>

## **1. Covid-19, emergenza sanitaria e scuola a distanza**

Di fronte al virus, la società dei *big data* sembra essere rimasta senza *data* (Bonini, 2020). Il dibattito pubblico rispetto alle modalità secondo le quali il mondo dell'istruzione ha affrontato e reagito all'emergenza si è diffuso tramite *media* tradizionali e moderni in breve tempo (Anderson, 2020). Quel che emerge è che tale sistema è stato letteralmente investito dalle scelte e dai cambiamenti nella vita sociale dettati dal virus, vedendosi costretto ad una riorganizzazione attraverso *aule vuote e schermi accesi*. L'emergenza sanitaria ha spinto, infatti, tutti gli istituti scolastici e le università italiane a organizzarsi attraverso nuove modalità pratico-operative che potessero consentire la prosecuzione dell'attività scolastica attraverso l'utilizzo della Didattica a Distanza (DaD)<sup>2</sup>. Una scelta obbligata, dettata dall'impossibilità di contatto sociale, ma certamente non una separazione semplice, per qualsiasi attore sociale coinvolto. I dirigenti scolastici si sono trovati a dover fronteggiare una vera e propria emergenza sotto il profilo amministrativo e logistico, soprattutto in relazione all'assenza di elementi strutturali in grado di permettere a docenti e studenti di concretizzare questo nuovo modo di fare didattica (assenza di strumenti tecnologici o precarietà in termini di connessione stabile e veloce). I docenti e gli studenti, dal canto loro, hanno

---

1. Per l'intervista completa di veda Guigoni A. (2020), *Onlife. Intervista a Luciano Floridi*, Guigoni A., Ferrari R., *Pandemia 2020. La vita quotidiana durante il virus*, Danyang, M&J Publishing House, 107-110.

2. Per una definizione esaustiva del termine "Didattica a Distanza" cfr. Nota ministeriale, 17 marzo 2020, n.388 - *Prime indicazioni operative per la didattica a distanza*.

dovuto scoprire ed esplorare gli applicativi e le risorse tecnologiche prima di abituarci a nuovi ritmi e nuove modalità e poter tornare a fare lezione. In seguito a questo blocco reso necessario dalla pandemia, gli istituti scolastici si sono trovati nella condizione di ergere gli strumenti tecnologici ad unico mezzo per “fare scuola” (Soriani, 2020). Le classi si sono viste svuotate e le aule ricreate in modo virtuale per tutti gli studenti, senza preparazione alcuna. Non è un caso, infatti, che il Ministero dell’Istruzione (2020) abbia pubblicato la guida “Didattica a distanza e diritti degli studenti” all’interno della quale è esplicitato come “l’emergenza coronavirus ha caratteristiche nuove e l’obiettivo, in questo momento di veri e propri stravolgimenti, è certamente quello di educare i bambini e i ragazzi a rispondere flessibilmente ai cambiamenti, adattandovisi e traendo da essi la capacità di dare risposte creative e innovative” (p. 2). La situazione pandemica rintraccia la presenza di un quadro eterogeneo relativamente alla valutazione e ai riscontri della nuova esperienza educativa lontana dai banchi. Se alcuni ricercatori (Trust et al., 2020) hanno evidenziato come i nuovi spazi virtuali della scuola a distanza abbiano portato ad una modifica positiva rispetto alla vita del gruppo classe (concretizzata attraverso maggiore consapevolezza da parte degli insegnanti rispetto ai vantaggi tecnologici per l’apprendimento, migliori possibilità di fornire *feedback* individuali e personalizzati per ogni alunno, condivisione più intensiva delle sfide e delle soluzioni adottate e maggiore partecipazione all’interno delle comunità scolastiche), secondo Ardizzoni e collaboratori (2020), invece, la scuola ha utilizzato lo strumento della DaD trovando una forte insoddisfazione da parte degli insegnanti, soprattutto rispetto alle strategie didattiche da adottare, e dei genitori in merito alla difficoltà nel tenere saldo il “ponte” tra istituzione e famiglia, con queste ultime impegnate in un compito didattico e formativo supplementare (pur senza specifiche competenze) al fine di compensare l’assenza della lezione frontale in aula. Fiorentino e Salvatori (2020) hanno evidenziato come il trasferimento puro e semplice della lezione tradizionale sui canali di *streaming* abbia fatto emergere problemi rilevanti sul piano dell’interazione, sia per i docenti, costretti a *parlare a uno schermo*, sia per gli studenti, costretti a mantenere lo stesso livello di attenzione davanti a uno schermo. Altri studiosi (Williamson, Eynon, Potter, 2020), inoltre, hanno constatato come questo periodo sia stato la causa dell’incremento delle disuguaglianze sociali, educative, sanitarie e digitali da parte della popolazione studentesca. La piattaformaizzazione dell’educazione (Bonini, 2020), inoltre, ha fatto riemergere le questioni legate al *digital divide* nella società nel suo complesso e, più nello specifico, al gap intergenerazionale a scuola, con alunni maggiormente competenti rispetto ai loro docenti e con questi ultimi poco preparati a gestire l’esperienza digitale. Sorgono dunque in modo quasi spontaneo alcuni interrogativi che dovrebbero guidare e portare a decisioni concrete ed appropriate in materia di politiche educative: che cosa

dobbiamo aspettarci per il futuro prossimo del nostro sistema scolastico? Che significato avrà il valore dello studente non appena sarà terminata l'esperienza pandemica? Questi interrogativi intrecciano le domande di ricerca di un percorso di indagine più ampio e complesso che trova interesse nell'analizzare e considerare la valenza politica dei contesti scolastici e il ruolo attivo degli studenti all'interno dei sistemi educativi, evidenziando la necessità prima ancora che di un bagaglio di competenze pratico-operative riferite ai *media*, di una formazione circa l'esercizio delle competenze di cittadinanza all'interno di un mondo globale e interconnesso. Educare alla *Digital Citizenship* appare oggi una competenza indispensabile per l'educazione integrale della persona alla luce degli sviluppi del digitale e, soprattutto, nell'ottica di una scuola che ha a cuore "l'umanità dell'essere umano" (Granese, 1999, p. 319). Si pone in risalto, dunque, la funzione politica del contesto scolastico<sup>3</sup> nella formazione di quest'ultimo, in un'ottica che non si interessa più esclusivamente della trasmissione di saperi e delle conoscenze ma che, al contrario, considera lo studente soggetto attivo, parte attiva della società *tecnoliquida* (Cantelmi, 2013). Nella società dei *nativi digitali* (Prensky, 2001) e ancora di più a seguito dell'esperienza pandemica, la scuola ha il compito di considerare centrale l'educazione alla cittadinanza, sempre più slegata dalla prospettiva fisica e proiettata fuori dai confini nazionali all'interno della Rete (Carretero, Vuorikari, Punie, 2017). La scuola *post* pandemia deve assumersi il compito di richiamare a una nuova progettualità educativa che si focalizzi sul ruolo della *persona che apprende*, considerata nella sua interezza, in grado di elaborare criticamente le informazioni e di relazionarsi con l'alterità che convive il suo spazio sociale (Durst, 2010). Nella scuola italiana, laboratorio di competenze, l'esperienza digitale vissuta in pandemia deve configurarsi come elemento cardine attorno al quale costruire la *nuova idea di educazione alla cittadinanza*. Ecco, dunque, che il periodo di emergenza sanitaria diviene motivo di studio, di ricerca e di riflessione, in particolar modo per le scienze pedagogiche che hanno il compito di porsi come saperi in grado di *tracciare la rotta* in questo momento particolarmente delicato per l'intero sistema scolastico. Lo studio si pone come strumento di riflessione pedagogica circa i possibili sviluppi del nostro sistema educativo a seguito dell'innesto in modo così dominante delle tecnologie, oltre che sulle ricadute in termini di convivenza scolastica e educazione alla cittadinanza digitale.

---

3. Sull'argomento si rimanda a Ariemma I. (2013), Per un'educazione ad una cittadinanza inclusiva. Prospettive pedagogiche, in *Pedagogia Oggi*, 11(1), 101-114; Santerini M. (2018), Educazione alla cittadinanza nella società pluralistica, in *Educazione e Scuola*, [http://www.edscuola.it/archivio/comprendivi/educazione\\_alla\\_cittadinanza.htm](http://www.edscuola.it/archivio/comprendivi/educazione_alla_cittadinanza.htm) e Elia G. (2019), La scuola come luogo privilegiato nella formazione del cittadino, in Elia G., Polenghi S., Rosini V. (a cura di) (2019), *La scuola tra saperi e valori politico-sociali. Politiche culturali e pratiche educative*, Lecce-Rovato, Pensa Multimedia, 13-20.

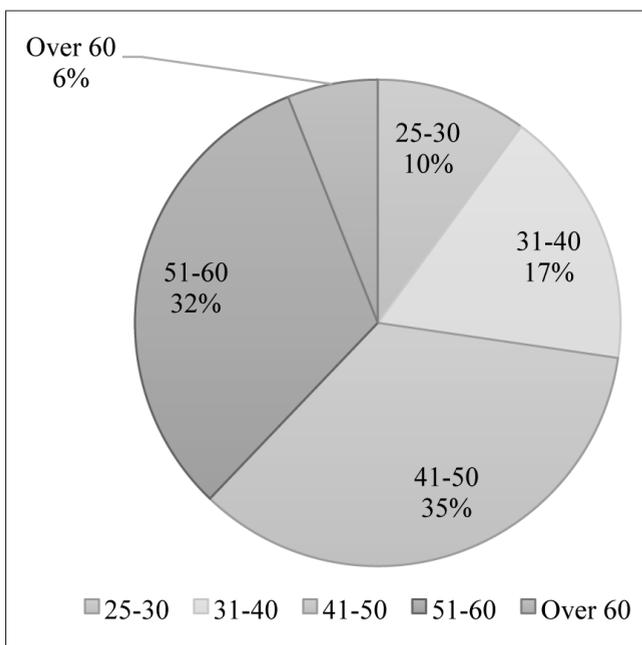
## 2. Survey “DaD e Digital Citizenship”

### 2.1 Strumento

L'indagine è stata condotta grazie alla somministrazione di un questionario composto da 3 sezioni, per un totale di 51 domande. La prima sezione è composta da 7 domande di carattere socio-biografico. La seconda parte dello strumento è composta da 20 domande e ha lo scopo di indagare il fenomeno della DaD attraverso un confronto tra didattica tradizionale e didattica a distanza, relativamente alla vita della classe e alla convivenza scolastica (in termini di partecipazione, coesione del gruppo, collaborazione tra i membri, rapporto tra docenti e alunni). La terza ed ultima sezione dello strumento comprende 24 quesiti e si concentra sull'analisi del costrutto riferito alla *Digital Citizenship*, analizzando l'importanza di questo aspetto nella vita scolastica e l'eventuale interesse futuro per questo argomento.

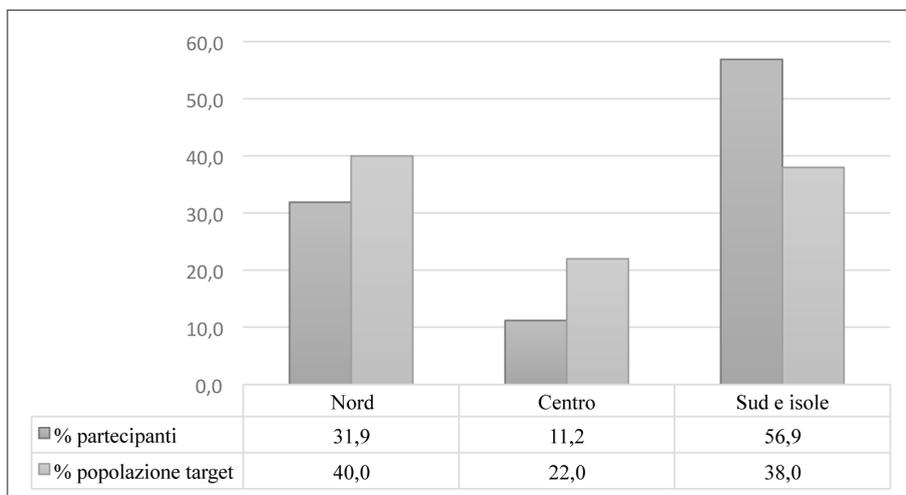
### 2.2 Partecipanti

Il gruppo di docenti partecipanti si compone di 372 insegnanti, di cui 322 femmine (86,6%) e 50 maschi (13,4%), impiegati rispettivamente nelle scuole primarie (180 insegnanti), secondarie di primo grado (76) e secondarie di secondo grado (116). L'età del campione è riportata nel grafico 1 (Graf. 1: Età del



Graf. 1: Età del campione

campione), mentre la collocazione geografica<sup>4</sup> delle cattedre di insegnamento è rappresentata nel grafico 2 (Graf. 2: Collocazione geografica delle cattedre).



Graf. 2: Collocazione geografica delle cattedre

### 3. Risultati

Al fine di esplorare le opinioni degli insegnanti in merito alle tematiche oggetto dell'indagine sono state effettuate analisi descrittive e univariate, oltre che studi relativi al contenuto delle risposte aperte e dei commenti richiesti ai singoli docenti. Così come precedentemente descritto, la prima sezione di indagine è quella riferita alle opinioni di insegnanti e docenti in riferimento alla sospensione delle attività didattiche e all'utilizzo della DaD, anche attraverso un confronto con la didattica tradizionale in presenza. Ai docenti è stato chiesto di descrivere - attraverso un'espressione o un aggettivo - l'esperienza di didattica a distanza in corso di svolgimento. Dalle risposte fornite appare un quadro che, a fronte di alcuni giudizi positivi (espressi attraverso opinioni che identificano l'esperienza come "stimolante", "soddisfacente", "creativa" e "motivante"), evidenzia pareri che manifestano forte criticità e giudizi negativi nei confronti della DaD. Nello specifico, tra i commenti, spiccano espressioni quali "faticosa", "stressante", "complessa", "estenuante", "totalizzante" e "fredda"; alcuni docenti hanno posto il focus

4. Per permettere la formulazione di questo dato è stata utilizzata la suddivisione delle regioni italiane attraverso la "Nomenclatura delle Unità Territoriali Statistiche" (NUTS1). Riferimenti specifici al link: <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/345175/7451602/2021-NUTS-3-map-IT-N.pdf>.

del loro commento sulla difficoltà nella gestione della relazione tra docenti e alunni (“povera di relazioni proprie della scuola”, “alienante”, “manca di relazione”, “assenza di scambio emotivo”), mentre altri hanno messo in risalto le difficoltà - descritte all’interno del primo paragrafo di questo elaborato - di carattere logistico-organizzativo (“inadeguata poiché privi di strumenti”, “pochi mezzi a disposizione”, “limitata dall’assenza di strumenti”, “troppi input da ogni parte”). Punto fondamentale all’interno di questa sezione è stato quello costruito attorno al confronto tra le esperienze di didattica a distanza e quelle tradizionali in presenza. Rispetto all’interesse degli alunni durante le attività didattiche a distanza o in presenza i docenti hanno fatto emergere il 33,9% degli insegnanti coinvolti ha percepito l’interesse degli alunni a distanza come minore rispetto al passato in aula mentre il 31,7% non ha avvertito differenze nell’interesse degli studenti (solo il restante 17,2% lo ha percepito come superiore). In riferimento alle tematiche connesse con il tema della convivenza scolastica, di particolare interesse è stata l’analisi delle opinioni dei docenti su aspetti quali partecipazione, cooperazione e coesione di gruppo, confrontando questi elementi nel periodo *pre* e *post* pandemia. Rispetto alla partecipazione degli alunni, più della metà dei rispondenti (55,1%) sottolinea come questa sia minore rispetto alle attività didattiche in presenza. Alla richiesta successiva di giustificare la scelta precedente, rispetto alla minore partecipazione sono emerse risposte collegate all’assenza di strumenti adeguati o di supporto da parte dei genitori (“Non tutti possiedono i mezzi adatti per la didattica a distanza o il supporto di adulti”, “Non tutti hanno a casa computer e connessione”) mentre altre risposte si sono concentrate sull’importanza della relazione e del rapporto educativo in presenza (“Manca il contatto umano, insostituibile da qualunque dispositivo tecnologico”, “Non c’è interazione diretta, contatto, sguardo”, “Perché la scuola è tale se è *in presenza*”). Discorso simile vale per gli aspetti di collaborazione e coesione, dove i docenti hanno mostrato come questi fattori non siano stati quasi per nulla attraversati dal fenomeno della DaD (il 43,3% degli insegnanti nel primo caso - collaborazione - e il 42,2% nel secondo - coesione - ha giudicato ininfluente l’esperienza di didattica online rispetto a questi elementi). Il dato sulla collaborazione è riconducibile anche ad un’altra scelta da parte degli insegnanti, riferita al non voler sperimentare attività didattiche cooperative grazie all’utilizzo della Rete da parte degli alunni (il 66,7% dei docenti ha risposto indicando che “gli alunni lavorano in modo individuale”, mentre solo il 22,8% di loro ha utilizzato “modalità cooperative così come accadeva nella didattica in presenza”). Questo dato pone in evidenza come l’utilizzo delle tecnologie all’interno degli ambienti scolastici sia ancora poco associato ad esperienze di condivisione e collaborazione tra il gruppo degli alunni e tra studenti e docenti, che preferiscono un lavoro *in Rete ma senza connessioni*. Ulteriore argomento di interesse è stato quello riferito al *gap* intergenerazionale e tecnologico tra docenti e alunni.

Dall'analisi è emerso come gli insegnanti si stiano rendendo conto grazie a questa esperienza della riduzione di questa distanza (58,6). Le opinioni personali dei docenti hanno fatto emergere come la riduzione del divario sia collegata soprattutto al “superamento di preconcetti e stereotipi negativi sul mondo delle tecnologie”, “all'avvicinamento al mondo dei nativi digitali” e alla presenza di “un linguaggio comune che fa parlare la stessa lingua ad adulti e giovani generazioni”. Tale risultato ci permette di confermare la necessità di ridurre il *digital divide* tra giovani generazioni e adulti ma, soprattutto, rendere concreto l'approccio metodologico della *flipped classroom* (Tucker, 2012) non soltanto sotto il profilo dei contenuti, ma soprattutto attraverso un ripensamento, una condivisione e uno scambio di significati tra docente e alunni. La seconda sezione del questionario si è concentrata sull'indagine del fenomeno della Cittadinanza Digitale e dei suoi elementi caratteristici e fondanti. L'analisi dei risultati ha visto i docenti confermare la conoscenza del tema della *Digital Citizenship* nell'82,5% dei soggetti rispondenti, mentre il restante 17,5% degli insegnanti ha dichiarato di non possedere alcun tipo di conoscenza su questa specifica tematica. Pur dichiarando di conoscere la tematica, più della metà dei partecipanti (56,5%) ha affermato di non aver mai affrontato in classe argomenti riconducibili ad essa. Ai docenti, inoltre, è stato chiesto di associare alcuni specifici termini al concetto sopra indicato, scegliendo un valore da 1 “Poco” a 5 “Molto”. I docenti risultano essere concordi nel valutare come molto attinenti tematiche quali “diritti e doveri dei cittadini”, “privacy”, “*digital identity*”, “utilizzo corretto dei mezzi informatici”, “pensiero critico” e “sicurezza online”, mentre risultati in misura più eterogenea si ritrovano invece rispetto a termini quali “Partecipazione” e “Scuola”. Questi ultimi lemmi, in realtà, sono proprio il nodo centrale che spinge il discorso dell'educare alla politica verso la rappresentazione di un percorso educativo nuovo, fecondo e produttivo, che deve tradurre le innovazioni del presente e programmare avendo chiara la consapevolezza dei propri principi fondativi (Elia, 2012). Ai docenti, successivamente, è stato chiesto di concepire quanto loro stessi e i loro studenti rispondessero all'accezione di “cittadini digitali”. Per quanto riguarda le figure adulte, il 70,7% dei docenti si definisce “cittadino digitale” mentre rispetto agli alunni il dato scende al 52,4%. Un risultato questo che esplicita la concezione dei docenti – ma del mondo adulto nel suo complesso – secondo il quale l'alunno sia da considerare come maggiormente distante dagli aspetti civici e politici rispetto alle figure adulte. Quando è stato chiesto agli insegnanti di indicare l'idea di “Cittadino Digitale” attraverso un aggettivo o un'espressione, i risultati hanno permesso di categorizzare il pensiero dei docenti attraverso tre macrocategorie: in *primis* gli aspetti legati al concetto stesso di cittadinanza, responsabilità e consapevolezza nell'utilizzo degli strumenti, poi una sezione che identifica il cittadino digitale come soggetto in connessione con l'ambiente e per ulti-

mo una macroarea che fa riferimento alle competenze pratiche nell'utilizzo degli strumenti. Gli insegnanti hanno infine dichiarato la loro disponibilità ad avviare spazi di riflessione circa il rapporto che gli alunni intrattengono con la Rete e il mondo del Web.

#### **4. Riflessioni conclusive e traiettorie pedagogiche tra esperienza e comunità**

I risultati della ricerca portano alla luce spunti di riflessione interessanti e pongono quesiti al sistema educativo, indirizzandolo verso un modo nuovo di concepire se stesso e gli attori che lo abitano. Se è vero, infatti, che la risposta più importante da parte degli organi decisionali del nostro Paese, in termini anche di considerevoli investimenti economici, si sia concentrata e continui ancora adesso a focalizzarsi su una corposa dotazione strumentale in termini tecnologici, l'esperienza pandemica appena vissuta diviene snodo necessario ed indispensabile per un ripensamento dell'idea stessa di fare scuola oltre gli strumenti, nell'ottica di una attiva compartecipazione di elementi fisici e strutture digitali. Appare necessario un nuovo progetto per la scuola del futuro, che permetta agli attori coinvolti non semplicemente di *tornare alla normalità* secondo la stessa matrice di significato del periodo antecedente l'esperienza Covid-19, ma di *ripensare alla normalità* secondo un nuovo modello interpretativo in grado di riflettere sulle modifiche necessarie a rifondare una scuola capace di guardare lontano.

I risultati dell'indagine condotta esprimono con chiarezza la necessità di avanzare ponendo al centro le tematiche legate agli aspetti di educazione alla politica e alla cittadinanza digitale all'interno dei contesti educativi, così come evidenziato anche dalla recente Legge 92/2019 concernente "Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica". Per fare questo risulta indispensabile riflettere su due aspetti paralleli. Da una parte appare centrale il riferimento a John Dewey (1916) e alla formazione dello studente secondo l'interesse per le esperienze reali e l'ambiente di vita; seguendo lo strumentalismo, infatti, l'educazione è in grado di ricostruire il processo che considera lo sviluppo e l'attività dell'essere umano, in quanto capace di dare una soluzione alla contrapposizione tra scuola e vita sociale (Spadafora, 2017, p. 45). Un'educazione alla cittadinanza digitale, dunque, che è capacità di controllare il divenire predisponendo il futuro, strumento grazie al quale l'umanità di ciascuno si realizza e può manifestarsi; un passaggio da *potenza ad atto*, una sfida per una scuola che si modifica assieme alla società, senza dimenticare gli aspetti di convivenza, intreccio di relazioni che conduce ad una destrutturazione e ristrutturazione continua del mondo e dei suoi attori (Bellatalla, 2012).

Oltre al richiamo all'esperienza e alle prassi, quindi, sembra quantomai necessario stabilire un nesso tra agire politico e sapere pedagogico che so-

stanzi il discorso pedagogico sul valore epistemologico della *persona* e della *comunità che egli vive e abita*, sia questa strutturata e organizzata secondo modalità interattive in presenza o, come nell'ultimo periodo, all'interno di ambienti digitali. Appare indispensabile recuperare questi elementi, pilastri dell'educazione alla cittadinanza, per realizzare una nuova *paideia politica e sociale* che ri-acquisisca come punto di partenza e di arrivo *l'uomo*, per natura essere politico pensato per vivere in società e portato alla sua massima realizzazione in quanto *persona* attraverso educazione, insegnamento e convivenza secondo i parametri di giustizia, partecipazione e fratellanza. Così come indicava Maritain (1995) "*il bene comune comprende [...] qualcosa di più profondo, di più concreto e di più umano: perché è la somma o l'integrazione di tutto ciò che v'è di coscienza civica, di virtù politiche e di senso di diritto e della libertà, [...] di rettitudine morale, di giustizia, di amicizia, di felicità e di virtù*" (p. 27). Elementi questi che instradano il discorso che lega educazione e politica nell'epoca *post pandemica* verso la necessità di promuovere un'educazione alla cittadinanza declinata al digitale che metta le radici nel terreno dell'*amicizia politica* tra le persone che costituiscono e abitano la società in tutte le sue forme e attraverso tutte le tipologie di relazione, siano queste reali o mediate dalle tecnologie. Ripensare una scuola e un'educazione alla cittadinanza considerando vivo il valore delle *persone* portatrici di diritti e in obbligo di doveri rispetto agli altri, equivale a strutturare e considerare nuovi percorsi di senso. Significa cercare risposte che contrastino il rischio di una scuola, specchio di una società, che forma cittadini tra loro distanti e sconnessi, significa porsi in ascolto e ricercare una via d'uscita dalla crisi politica, culturale, sociale e quindi anche educativa che il periodo della pandemia ha portato alla luce, significa superare i limiti terrestri per tentare di scorgere un *barlume d'eterno nell'essere umano* che si sostanzia nella relazione con l'Alterità. Una relazione che per le giovani generazioni, pur prendendo forma ora più che in passato quasi esclusivamente attraverso le tecnologie, può dirsi tale solo quando resta ancorata agli aspetti *umani e personali* propri dell'incontro tra *persone*. Per una scuola ormai digitalmente esposta diviene fondamentale porre attenzione ai percorsi di educazione alla *Digital Citizenship* transdisciplinari e trasversali, atti a fornire una nuova matrice di significato al concetto di cittadinanza, non convogliando le forze e le attenzioni solo verso le competenze pratiche - maggiormente collegate all'idea di *Media Education* - ma aprendo nuovi scenari di riflessione in riferimento all'esercizio delle competenze di cittadinanza mediate dalla Rete all'interno del percorso scolastico e di vita di tutti e di ciascuno. Così come esplicitato da Milena Santerini (2011), educare alla cittadinanza non consiste nella preparazione di un modello standard di buon cittadino obbediente alle leggi, ma riguarda soprattutto la formazione verso un modo di leggere la società e la scuola attraverso l'esercizio delle competenze legate al saper agire e al saper pensare di ciascun attore coinvolto nel processo al

fine di rendere le tecnologie una risorsa e uno strumento per l'esercizio di una "cittadinanza riflessiva" (p. 116), mezzo nella mani di persone che siano in grado di padroneggiarle e non restarne sopraffatti. Appare rilevante un recupero e una rilettura anche delle parole di Flores d'Arcais (1993) secondo il quale la pedagogia non può considerare l'uomo se non a tutto campo, nella totalità, unitarietà, integralità delle sue dimensioni personali. È su questa base che l'esplicitarsi di tutti i diritti umani, tutti i diritti e a tutti i livelli, sociali, politici, economici, personali, nazionali ed internazionali, potrà trovare adeguata valutazione e, più ancora, concreta realizzazione. Una direzione che impegna gli studiosi, di tutti i saperi, in una prospettiva che, più che interdisciplinare, chiamerei umana, anzi umanistica, nella riconsiderazione del vincolo tra teoria e prassi (p. 157). Una nuova provocazione per la scuola digitale, dunque, con l'intento di educare le giovani generazioni ad abitare il mondo che li circonda – reale prima e virtuale poi – con spirito critico, attraverso il rafforzamento di quel legame tra scuola e vita che sostanzia il riconoscimento del valore di se stessi e degli altri. Tutto questo si traduce in scelte pedagogiche che devono tendere al riconoscimento, nei gesti quotidiani, dei diritti e doveri di e per ciascuno, ridefinendo costantemente gli equilibri e le asimmetrie tra educatori e educandi, rendendo concreti termini quali *cittadinanza, democrazia e partecipazione* (Guerra, 2020) in virtù della società delle connessioni e del Web. Un'educazione alla politica e alla cittadinanza digitale che si concretizza in pratiche didattiche capaci di porre al centro l'elemento cardine della *relazione educativa*, prima di tutto quella reale e in presenza – che l'esperienza della pandemia ha bruscamente interrotto – e solo dopo quella mediata dalla Rete. Utilizzando la metafora proposta da Corradini (2019), per gli educatori si tratta di permettere alle giovani generazioni, cittadini di un mondo liquido e digitale, di realizzare la loro *zattera* utile al viaggio in società. Una zattera fatta di conoscenze e regole, ma soprattutto di relazioni e sperimentazioni nel quotidiano di quelle azioni politiche e di cittadinanza; una zattera che naviga verso il sogno di una società migliore (p. 47). L'esperienza del Covid-19 e le numerose frizioni alla naturale espressione delle attività didattiche e delle relazioni educative canoniche – sostituite quasi integralmente da quelle online – ha evidenziato come il mondo della Rete possa dirsi oggi certamente utile e in qualche misura salvifico, ma che non possa sostituire il vero valore dell'esperienza educativa, capace di concretizzarsi ed esprimersi *in toto* soltanto quando si sostanzia nel coesistere e coabitare, assumendo così l'aspetto di una vera *realtà educante* (Romano, 2017) in grado di realizzare il compito di coltivare l'arte di esistere di ogni individuo grazie all'incontro con l'altro (Mortari, 2015, p. 43). Alle scienze pedagogiche, dunque, spetta questo compito: trarre spunto dall'attuale *status* delle cose al fine di *invitare la scuola a non tornare indietro* così come era abituata a pensarsi prima di questa emergenza e delle relative conseguenze. A partire dall'espe-

rienza straordinaria ed inaspettata che ha dovuto vivere l'universo educativo sotto il profilo della distanza fisica e dell'utilizzo massivo delle tecnologie, la pedagogia ha il dovere di orientare una riflessione e di porre le basi per una nuova idea di scuola quale *fucina di democrazia* declinata (anche) al digitale, sempre tenendo ferma l'idea di sostanzarsi come *reale comunità di persone*, tenendo fede al suo *status* di "scienza critica dell'educazione, costantemente ripresa, definita e rilanciata, [...] un sapere sempre *in fieri*, rinnovato e riorganizzato come fulcro di tutto il pensare e l'agire educativo" (Cambi, 2012, p. 170). In linea con la liquidità e la precarietà del tempo vissuto (Chiosso, 2011), è necessario procedere attraverso nuovi percorsi di studio e di indagine che coinvolgano tutti i protagonisti dell'ecosistema scolastico e che siano in grado di condurre all'idea di educazione alla cittadinanza non più centrata sul *dover essere*, quanto piuttosto sul *poter essere*, e non tanto focalizzata sull'affermare il valore del *singolo individuo*, quanto piuttosto sul recupero della straordinarietà *dell'esperienza comunitaria tra persone*.

## **Bibliografia**

- Anderson J. (2020), The coronavirus pandemic is reshaping education, <https://qz.com/1826369/how-coronavirus-is-changing-education/> (ultimo accesso 19/02/2021).
- Ardizzoni S. et al. (2020), Didattica a distanza con le famiglie: l'esperienza di insegnanti e genitori, in Italia e in Cina, durante l'emergenza sanitaria 2020. Uno studio preliminare, *Infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19. Riflessioni pedagogiche sugli effetti del lockdown e della prima fase di riapertura*, 71-79.
- Ariemma I. (2013)., Per un'educazione ad una cittadinanza inclusiva. Prospettive pedagogiche, *Pedagogia Oggi*, 11(1), 101-114.
- Bellatalla L. (2012), Educazione e Storia: la lezione di John Dewey, *Studium Educationis*, 13(2), 7-14.
- Bonini T. (2020), L'immaginazione sociologica e le conseguenze sociali del Covid-19, *Mediascapes Journal*, 15(1), 13-23.
- Cambi F. (2012), La pedagogia generale oggi: le tensioni interne, *Studi sulla formazione*, 15(2), 167-170.
- Cantelmi T. (2013), *Tecnoliquidità. La psicologia ai tempi di internet: la mente tecnologica*, Edizioni San Paolo, Cinisello Balsamo.
- Carretero S., Vuorikari R., Punie Y. (2017), *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Chiosso G. (2011), Formazione, *Studium Educationis*, 12(2), 99-101.
- Corradini L., Mari G. (a cura di) (2019), *Educazione alla cittadinanza e insegnamento della Costituzione*, Vita e Pensiero, Milano.

- Corradini L., Porcarelli A. (2012), *Nella nostra società. Cittadinanza e costituzione*, SEI, Torino.
- Dewey J. (1916), *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*, Macmillan, New York.
- Durst M. (2010), Una progettazione educativa per la scuola, *Pedagogia Oggi*, 8(1), 61-68.
- Elia G. (2012), Pedagogia e politica nella costruzione del legame sociale, *MeTis. Mondi Educativi. Temi indagini suggestioni*, 12, 2, <http://www.metisjournal.it/metis/anno-ii-numero-2-dicembre-2012-etica-e-politica-temi/84-saggi/254-pedagogia-e-politica-nella-costruzione-del-legame-sociale.html> (ultimo accesso 03/03/2021).
- Elia G. (2019), *La scuola come luogo privilegiato nella formazione del cittadino*, in Elia G., Polenghi S., Rossini V. (a cura di), *La scuola tra saperi e valori politico-sociali. Politiche culturali e pratiche educative*, Pensa Multimedia, Lecce-Rovato, 13-20.
- Fiorentino G., Salvatori E. (2020), La didattica a distanza, dall'emergenza alle buone pratiche. Dialogo tra Giuseppe Fiorentino ed Enrica Salvatori, *Umanistica Digitale*, 165-182.
- Flores d'Arcais G. (1993), *Dal "logos" al "dialogo"*, Liguori, Napoli.
- Granese A. (1999), Pedagogia e formatività educativa, oggi, *Studium Educationis*, 1(2), 311-328.
- Guerra M. (2020), Una scuola autentica in un mondo virtuale, *MeTis: Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 10(1), 197-209.
- Guigoni A. (2020), *Onlife. Intervista a Luciano Floridi*, in Guigoni A., Ferrari R. (a cura di), *Pandemia 2020. La vita quotidiana in Italia con il Covid-19*, M&J Publishing House, Danyang, 107-110.
- Legge 92/2019 - *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica del 20 agosto 2019*.
- MIUR AGIA (2020). *Didattica a distanza e diritti degli studenti*, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Roma.
- Maritain J. (1995), *La persona e il bene comune*, Morcelliana, Brescia.
- Mortari L. (2015), *Filosofia della cura*, Raffaello Cortina, Milano.
- Nota ministeriale 17 marzo 2020, n. 388 - *Prime indicazioni operative per la didattica a distanza*.
- OECD (2020), *L'apprendimento a distanza quando le scuole sono chiuse: in che misura gli studenti e le scuole sono preparati? Spunti dall'indagine PISA*, OECD Publishing, Paris.
- Porcarelli A. (2012), *Educazione e politica. Paradigmi pedagogici a confronto*, FrancoAngeli, Milano.
- Prensky M. (2001), Digital natives, digital immigrants, part 2: Do they really think differently?, *On the Horizon*, 9(6), 1-6.

- Romano R.G. (2017), Il bisogno di relazione nell'era digitale, *Studium Educationis*, 18(3), 7-19.
- Rossini V. (2018), *Convivere a scuola. Atmosfere pedagogiche*, FrancoAngeli, Milano.
- Santelli Beccegato L. (2016), Lessico Pedagogico: la pedagogia alla ricerca di una condivisione di significati, *Studium Educationis*, 17(3), 123-132.
- Santerini M. (2011), La formazione ad una nuova cittadinanza, *Pedagogia e vita*, 69(1), 109-124.
- Santerini M. (2018), Educazione alla cittadinanza nella società pluralistica, *Educazione e Scuola*, [http://www.edscuola.it/archivio/comprendivi/educazione\\_alla\\_cittadinanza.htm](http://www.edscuola.it/archivio/comprendivi/educazione_alla_cittadinanza.htm) (ultimo accesso 25/01/2021).
- Sicurello R. (2016), Educazione alla cittadinanza: significati, linee di ricerca, finalità e pratiche didattiche, *Foro de Educación*, 14(20), 71-103.
- Soriani A. (2020), Nessuno (digitalmente) indietro? Le sfide di una scuola forzata alla non-presenza, *Infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19. Riflessioni pedagogiche sugli effetti del lockdown e della prima fase di riapertura*, 31-34.
- Spadafora G. (2017), Democracy and Education di John Dewey. Ricostruire l'educazione per ricostruire la democrazia, *Studium Educationis*, 18(1), 37-51.
- Troia S., Cameron-Curry L., Pozzi M. (2014), Dalla competenza digitale alla cittadinanza digitale: esperienze di apprendimento, *Nuovi processi e paradigmi per la didattica*, Atti di Convegno DIDAMATICA 2014. Nuovi Processi e Paradigmi per la Didattica, Napoli, 867-876.
- Trust T., Carpenter J., Krutka D., Kimmons R. (2020), #RemoteTeaching & #RemoteLearning: Educator Tweeting During the COVID-19 Pandemic, *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 151-159.
- Tucker B. (2012), *The Flipped Classroom. Online instruction at home frees class time for learning*, [http://www.msuedtechsandbox.com/MAETELY2-2015/wp-content/uploads/2015/07/the\\_flipped\\_classroom\\_article\\_2.pdf](http://www.msuedtechsandbox.com/MAETELY2-2015/wp-content/uploads/2015/07/the_flipped_classroom_article_2.pdf) (ultimo accesso 25/01/2021).
- Williamson B., Eynon R., Potter J. (2020), Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency, *Learning, Media and Technology*, 45(2), 107-114.

