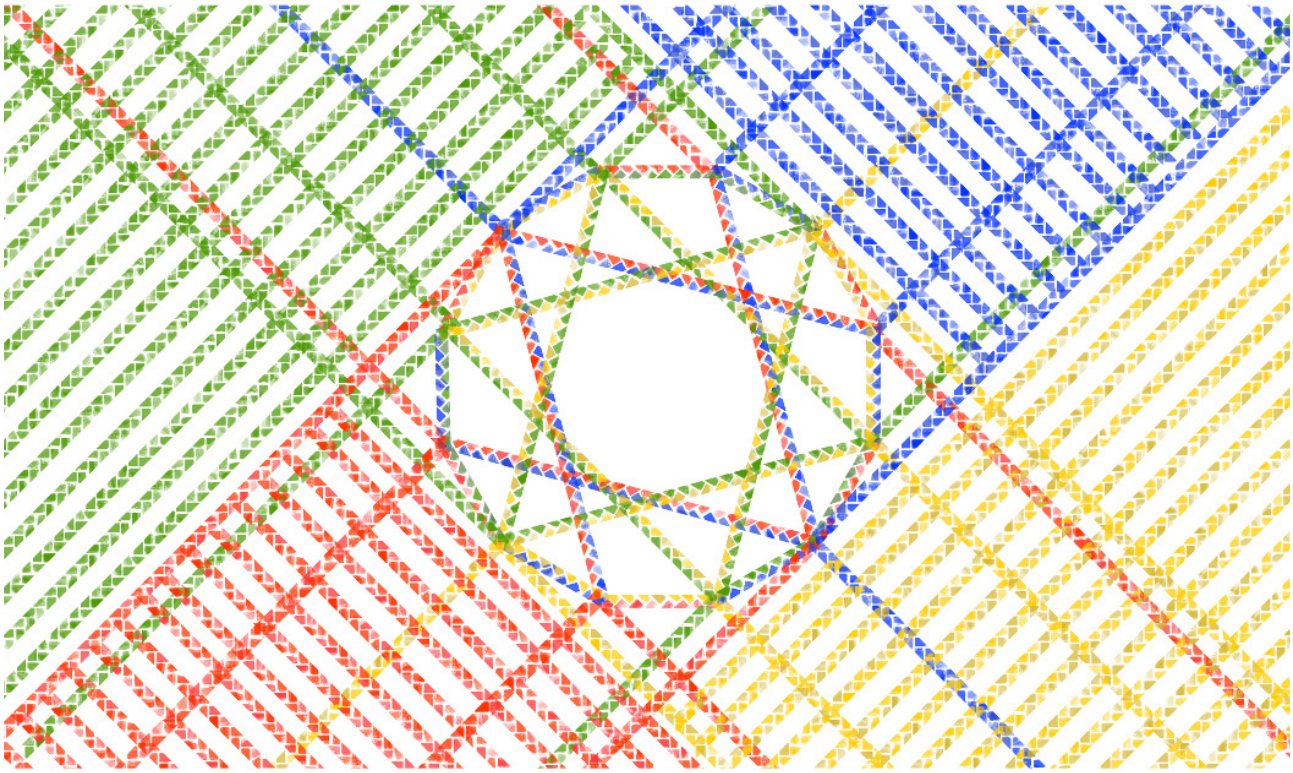
RIVISTA DI PEDAGOGIA CRITICA / NUMERO 11, 2022 / ISSN 2785-079X

EDUCAZIONE APERTA

Noi pensiamo di occuparci dei valori ideali, di cui tanta gente si riempie la bocca nei congressi e nei libri, proprio per il nostro impegno a elaborare le "tecniche"[...]. Esse presuppongono lo scambio e la cooperazione continua degli educatori e degli allievi di scuole diverse, di paesi diversi. [...] Noi pensiamo sia giusto esporre prima le idee, poi le strutture operative (cioè le tecniche) che le realizzano, proprio per l'inscindibile unità di tecniche e valori... (Bruno Ciari, 1961)



QUALE COOPERAZIONE DIGITALE

Repertori, pratiche, relazioni

fasidiluna

Educazione Aperta
Rivista di pedagogia critica

Periodicità semestrale.
Numero 11, 2022.
Registrazione al Tribunale di Bari n. 8 del 28 marzo 2017.
ISSN 2532-3091 (cartaceo) | 2785-079X (digitale).
Sito internet: http://www.educazioneaperta.it
Direttore responsabile: Paolo Fasce.
Direttori scientifici: Mariateresa Muraca e Paolo Vittoria.
Editore: Fasi di Luna, via Celentano, 54, 70121 Bari. Tel: 0805247110.

La rivista è espressione della Comunità di Ricerca Educazione Aperta (CREA):

Comitato editoriale
Lorenza Boninu, Liceo Carducci di Piombino; Enrico Bottero, dirigente scolastico; Cristina Breuza, cooperativa sociale Il Margine; Giovanni Castagno, Movimento di Cooperazione Educativa; Fabio Castenedoli, Istituto Gian Matteo Giberti di Verona; Irene Culcasi, European Association of Service-Learning in Higher Education; Maria D'Ambrosio, Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli; Enrica Ena, Istituto Comprensivo "Pietro Allori" di Iglesias; Gabriella Falcicchio, Università degli Studi di Bari; Movimento Nonviolento; Paolo Fasce, IISS Einaudi Casaregis Galilei di Genova; Giuseppe Ferraro, Università degli Studi di Napoli Federico II; † Fulvio Cesare Manara, Università degli Studi di Bergamo; Roberto Maragliano, Università degli Studi Roma Tre; Angelo Miramonti, Instituto Departamental de Bellas Artes (Colombia); Mariateresa Muraca, Istituto Universitario don Giorgio Pratesi, Istituto Progetto Uomo, Università di Verona; Renato Palma, Democrazia affettiva; Claudia Peirone, Liceo Artistico Passoni di Torino; Giuseppe Rizzuto, Movimento di Cooperazione Educativa; Marta Beatrice Rota, Istituto comprensivo Villa d'Almè di Bergamo; Vincenzo Schirripa, Università Lumsa di Roma; Claudia Secci, Università di Cagliari; William Soares dos Santos, Universidade Federal do Rio de Janeiro (Brazil); Tiziana Tarsia, Università degli Studi di Messina; Daniele Taurino, Movimento Nonviolento; Maura Tripi, Movimento di Cooperazione Educativa; Chiara Vanadia, Rete Freire-Boal; Antonio Vigilante, Liceo Piccolomini di Siena; Paolo Vittoria, Università degli Studi di Napoli Federico II.

Comitato scientifico internazionale
Inny Accioly, Universidade Federal Fluminense do Rio de Janeiro (Brazil); Ivanilde Apoluceno de Oliveira, Universidade do Estado do Pará (Brazil); Jim Clack, University of Bedfordshire (UK); Theopula Polina Chrysochou, National and Kapodistrian University of Athens (Greece); Anna Costantino, University of Greenwich (UK); Reinaldo Matias Fleuri, Universidade Federal de Santa Catarina (Brazil); George Grollios, Aristotle University of Thessaloniki (Greece); Dave Hill Anglia, Ruskin University; Middlesex University (UK); Jones Irwin, Dublin City University (Ireland); Gianna Katsiampoura, National and Kapodistrian University of Athens (Greece); Daniel Mara Lucien Blaga, Universitatea "Lucian Blaga" din Sibiu (Romania); Peter Mayo, University of Malta (Malta); Kostas Skordoulis, National and Kapodistrian University of Athens (Greece); Juha Suoranta, Tampere University (Finland); E. Wayne Ross, University of British Columbia (Canada); Yasemin Tezgiden, Middle East Technical University (Turkey); Robert Zecker, Saint Xavier University (USA).

L'immagine in copertina è di Fabio Castenedoli. Impaginazione di Antonio Vigilante.

La citazione in copertina è tratta da: Bruno Ciari, *Le nuove tecniche didattiche* (1961), Edizioni dell'Asino, Roma 2020.

I testi di *Educazione Aperta* sono rilasciati sotto la licenza Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Indice

5 La Comunità di Ricerca
Editoriale

6 Irene Culcasi, Vincenzo Schirripa, Antonio Vigilante
Presentazione

Primopiano / Quale cooperazione digitale

11 Roberto Maragliano
Capovolgersi per pacificarsi

17 Laura Parigi
Noi si fa così. Scritture collettive a scuola durante la quarantena Covid19

34 Giuseppina Rita Jose Mangione, Michelle Pieri, Massimo Faggioli
Fare scuola a classi aperte in rete. Sperimentazione di didattica condivisa in piccole scuole isolate e con pluriclassi

52 Patrizia Lotti, Lorenza Orlandini
Coltivare relazioni e collaborare tramite l'e-Service Learning

68 Francesco Pigozzo, Daniela Martinelli
L'illusione dei libri di testo: racchiudere un'educazione civica aperta

91 Paolo Bonafede
Le logiche del digitale: questioni di governance e di interazione

104 Martino Sacchi
Il filo di Arianna. Un'esperienza didattica di cooperazione digitale

116 Gabriele Recchia
Radio Scuola Collodi. Una esperienza di web radio nella scuola primaria

129 Erica Volta, Serafino Carli
Intessere relazioni ed intrecciare trame narrative in cloud. Un'esperienza dal contesto della Scuola in Ospedale

141 Orazio Condorelli, Mauro Maugeri
Fare cinema con lo smartphone. Tre esperienze in remoto

Esperienze e Studi

156 Carola Susani
Una pedagogia implicita. Conversazione a più voci su Piccoli maestri – scuola di lettura per ragazzi

171 Angelo Miramonti, Karla Millán Gil
Scarred dancer. Autobiographical performance with a woman in the psychiatric system

187 Claudia Paganoni
I Bachilleratos Populares. Educación popular *e movimenti sociali nelle scuole serali con persone adulte a Buenos Aires*

Blog

204 Giovanni Castagno
Educazione all'aperto e metropoli

208 Gaia Colombo
Marina la sirena dei bambini

216 Margherita Dolce
Tecnologia e cooperazione a scuola. Cinque interviste

236 Martino Sacchi
Due anni di didattica a distanza: una occasione perduta?

246 Antonio Vigilante
Liberare la scuola dalla valutazione

249 Antonio Vigilante
La guerra e la scuola

253 Democrazia Affettiva. Rubrica di Renato Palma
Dimenticanza o negligenza?

Editoriale

La Comunità di Ricerca

La sezione *Primopiano* di questo numero 11 di "Educazione Aperta" ha per tema *Quale cooperazione digitale. Repertori, pratiche, relazioni.* Siamo grati a tutti coloro che ci hanno inviato delle proposte. Agli autori e alle autrici degli articoli che leggerete vogliamo dire grazie anche per la loro disponibilità a condividere una gestazione del numero intessuta di scambio e confronto a partire dai loro contributi; ai curatori il compito di presentarne alcuni nodi principali introducendo gli articoli di questo numero.

In questi mesi la Comunità di ricerca ha avuto occasioni di incontro e di dialogo con altri soggetti che lavorano su temi di comune interesse; stanno maturando percorsi di collaborazione di cui vi daremo a breve notizie attraverso il blog e la rivista. C'è un nuovo sito, con cambiamenti significativi nel funzionamento e nella grafica su cui ci farà piacere avere vostri suggerimenti. Per sostenere le nostre iniziative e contribuire a quel che è necessario per tenere in vita la rivista potete seguire le informazioni accessibili da questo link: https://educazioneaperta.it/sostienici. Grazie a chi lo ha già fatto e continuerà a farlo.

Delle ultime settimane è la notizia che "Educazione aperta", già accreditata come rivista scientifica per tutta l'area 11 negli elenchi tenuti dall'Agenzia nazionale per la valutazione del sistema universitario e della ricerca, è stata riconosciuta come rivista di classe A per i settori concorsuali 11/D1 (pedagogia e storia della pedagogia) e 11/D2 (didattica, pedagogia speciale e ricerca educativa) con decorrenza dai numeri del 2018. Ci fa piacere condividere un obiettivo raggiunto cui abbiamo lavorato a lungo, con l'impegno dei membri della Comunità di ricerca e con l'aiuto dei revisori, sempre generosi nell'aiutarci a far meglio. Sentiamo la responsabilità di mettere questo risultato al servizio del progetto espresso nel *Manifesto* di "Educazione Aperta", prendendoci cura di uno spazio in cui possano trovare accoglienza percorsi di ricerca che diano corpo a modi diversi di costruire e condividere la conoscenza: un compito per il quale ci sembra sempre più urgente fare la nostra parte.

Presentazione

Irene Culcasi, Vincenzo Schirripa, Antonio Vigilante

Quale cooperazione, quale digitale

Quando si parla di educazione capita facilmente che le parole perdano aderenza con la realtà. Che se ne faccia un uso enfatico o apodittico che in poco tempo le rende meno affilate, inadatte a capirsi e a ragionare sulle cose. "Cooperazione digitale" è un binomio insidioso da questo punto di vista.

La cooperazione: difficile che qualcuno possa dirsi contrario all'importanza di imparare a stare insieme, a collaborare, a vivere consapevolmente l'esperienza del gruppo. "Cooperative learning" è una delle formule del pedagogese che chi vuole lavorare a scuola impara presto a usare estensivamente per far contento chi legge o chi ascolta. Ma per fare sul serio bisogna dirsi chiaramente con quali criteri decidiamo che un lavoro scolastico è cooperativo. Inutile, o forse no, precisare che chi studia l'apprendimento cooperativo o altre forme di organizzazione del collettivo lo avrà ripetuto fino allo sfinimento: non è a loro che bisogna addebitare lo svuotamento di questa e altre formule, le formule non sono di chi le studia, vanno in giro per conto loro se gli altri le usano, e le usano come possono. Fatto sta che un'etichetta cooperativa si può mettere ovunque, a meno di mettersi d'accordo su significati più specifici.

A partire da questo accordo è possibile ragionare sulla coerenza reciproca fra un certo orientamento cooperativo, la scelta dei contenuti su cui vogliamo costruire insieme conoscenza e gli strumenti e le procedure con cui farlo. Ragionare sulle reazioni dell'aula ai vincoli che proponiamo, sugli imprevisti e sugli inciampi e su quello che prevediamo o improvvisiamo per aggiustare il tiro. Approdare a questo livello di analisi è difficile: sia quando siamo in situazione, sia per la prosa scientifica e professionale. Come educatori ne siamo consapevoli, ci ripetiamo che servirebbero luoghi e momenti distesi per ragionare fra pari sulle pratiche e una saggistica pedagogica che sia davvero d'aiuto, che contribuisca ad alimentare questi spazi di riflessività professionale e a sua volta ne sia anche alimentata; si direbbe che abbiamo le idee chiare in proposito ma poi ci riusciamo meno di quanto vorremmo.

L'aggettivo "digitale" aumenta l'urgenza di fare chiarezza. La rappresentazione delle tecnologie digitali, soprattutto dal Web 2.0 in poi, è imbibita di retorica della cooperazione e questo, se possibile, ha aumentato la confusione. La possibilità di "vedere" quello che c'è dietro l'interfaccia e di scegliere davvero con libertà gli strumenti e i modi di usarli è un tema sempre più urgente di educazione civile e di alfabetizzazione

tout court. L'orientamento verso il nuovo è un carattere che fin dalle origini condiziona sia il discorso sull'educazione moderna sia quello sulla rivoluzione digitale; il risultato di questa doppia suggestione pesa non solo sul senso comune dei professionisti dell'educazione, molti dei quali sono stati abituati a considerare la qualità "innovativa" di qualsiasi scelta come un valore in sé, ma anche sul discorso più esperto circa le tecnologie digitali in educazione. Lo si è visto con il trionfo quasi incontrastato delle grandi piattaforme commerciali al tempo della didattica a distanza, che è sembrato aver fatto terra bruciata di anni di studio e di pratiche. Come ha ricordato un numero primaverile de "Gli Asini" (*Liberi o proprietari: educarsi hacker*, 99, 2022), la scuola vive un doppio scacco sia come pubblica amministrazione, in quanto tale impegnata per la sua parte a orientarsi sul software libero a tutela del pubblico interesse, sia come luogo educativo chiamato a prendere posizione rispetto a questioni di alfabetizzazione digitale e di educazione mediale complicate oggi dalle ricadute concrete del "capitalismo di sorveglianza" (Zuboff) nella vita di studenti, insegnanti e altri attori coinvolti in un drenaggio di informazioni di cui si ha meno consapevolezza di quanta ne servirebbe.

Prospettive analitiche e riflessione sulle pratiche

Ad apertura della sezione *Primopiano* Roberto Maragliano torna su alcune questioni aperte o, meglio, svelate con più evidenza dalla pandemia che riguardano le nostre resistenze a "vedere" forme di elaborazione e trasmissione culturale che eccedono dai canoni scolari ma sono già davanti ai nostri occhi, vivono indipendentemente dal nostro riconoscimento. Laura Parigi racconta le esperienze di scrittura collettiva scaturite dal laboratorio on line *Spaesi. Un atlante di geografia fantastica*, che ha coinvolto con i loro alunni più di settanta insegnanti nel primo anno della crisi sanitaria. Si tratta di un'iniziativa dell'Indire, così come quelle analizzate dai due contributi successivi: del progetto pilota *Classi in rete* scrivono Jose Mangione, Michelle Pieri e Massimo Faggioli, che hanno visto in opera un modello nato a servizio delle scuole presenti in luoghi isolati o in spopolamento e in grado di offrire un'esperienza on line ricca di possibilità di generare e scambiare sapere fra classi distanti fra loro. Mentre Patrizia Lotti e Lorenza Orlandini, esplorando in particolare due casi studio, si chiedono in che modo le esperienze di Service-Learning si siano adattate al trasferimento delle attività scolastiche sulla rete e abbiano messo a frutto i caratteri specifici della proposta in ambienti digitali.

La critica del libro di testo è una delle questioni chiave su cui nel tempo si è misurata la soggettività professionale di chi insegna: il libro è già in sé tecnologia didattica rispetto alla quale prendere posizione, uno degli aspetti che più caratterizza la scolarizzazione come fenomeno moderno è questo oggetto stampato su carta, uguale per tutti e in grado di incorporare testi composti o scelti e manipolati per insegnare qualcosa, immagini da mostrare, istruzioni di lavoro. L'approccio cooperativo alla creazione e allo scambio dei materiali di cui si rende merito al movimento Freinet nasce anche da una resistenza a

questa standardizzazione. Tornare a riflettere sull'editoria scolastica è tanto più urgente di fronte alla moltiplicazione delle opportunità di lettura praticabili e alla divaricazione e stratificazione dei consumi culturali, e quindi delle possibilità di vigilanza critica degli stessi insegnanti. L'agenda politico educativa intensifica paradossi come quello dei contenuti di educazione civica, indagato da Francesco Pigozzo e Daniela Martinelli che hanno letto per noi un campione di testi scolastici riflettendo sulle contraddizioni di incitamenti alle virtù democratiche impartiti spesso con sottotesti e forme autoritarie. A metà del dossier, Paolo Bonafede fa dialogare fra loro quattro libri recenti che, da punti di vista diversi, mettono in discussione i nostri modi abituali di guardare il digitale.

La documentazione delle pratiche in aula ha una particolare rilevanza per il tema di questo *Primopiano*: Martino Sacchi racconta l'esperienza maturata per prove ed errori nell'autoproduzione in una classe di secondaria superiore di materiale didattico con *Il filo di Arianna* mentre Gabriele Recchia segue i fili che legano alle tecniche Freinet un'esperienza di web radio condotta in primaria. Da un contesto di scuola in ospedale Erica Volta e Serafino Carli documentano un laboratorio di produzione audiovisiva in *stop motion*. Orazio Condorelli, drammaturgo, e Mauro Maugeri, documentarista, riprendono tre esperienze in remoto di pratica cinematografica con gli smartphone dei partecipanti per interrogarsi sulla congruenza fra la posizione che l'esperto sceglie di assumere in situazione formativa e le scelte tecniche che hanno funzionato o meno.

Cooperazione e tecnologie didattiche a monte del digitale

Stupisce – è una delle domande che hanno guidato la progettazione di questo numero – il fatto che la riflessione sul digitale a scuola non abbia più ampiamente presente l'eredità delle tecniche didattiche coltivate in Italia dal Movimento di cooperazione educativa di cui pure si torna a parlare anche per via di tre anniversari consecutivi: settant'anni dalla fondazione della Cooperativa della tipografia a scuola nel 1951, cento dalla nascita di Mario Lodi (1922) e l'anno prossimo di Bruno Ciari (2023). Proprio da *Le nuove tecniche didattiche*, uno dei libri più noti di Ciari, viene la citazione di copertina. L'idea di mettere alla prova la cooperazione educativa, così come tematizzata dalla tradizione Freinet, come chiave per capire meglio il nostro interagire su ambienti digitali discende da due ipotesi. La prima è che per dissipare le nebbie stagnanti attorno al digitale a scuola può giovare uno sguardo di lungo periodo che smonti un pregiudizio radicato nel senso comune: non esiste una scuola "tradizionale" immune dalla tecnologia. Sia perché la storia anche remota della scuola è radicata nell'evoluzione delle tecnologie della scrittura. Sia perché la stessa didattica ha preso forma attorno alla necessità di risolvere problemi legati alle sue condizioni materiali e agli artefatti concepiti per facilitare l'insegnamento e la pratica della scrittura, del calcolo, delle attività scolastiche in senso ampio. E anche in contesti predigitali è stato possibile cogliere queste scelte tecnologiche come occasione

per chiamare la scuola fuori dallo scolastico: nel riconoscere rilevanza a contenuti, oggetti di interesse e linguaggi non canonizzati, nel mettere praticamente in discussione il confine fra il dentro e il fuori dell'aula, nell'orientare la formalizzazione degli apprendimenti verso possibilità di scambio reali e sensate. La riflessione procedurale attorno ad alcune specifiche tecniche e tecnologie didattiche, come la tipografia a scuola, ha consentito di toccare diversi nodi: il rapporto fra la qualità democratica della convivenza a scuola e le sue condizioni organizzative; la congruenza fra valori enunciati, contenuti scelti e processi di selezione, elaborazione e scambio delle informazioni; i conflitti fra cultura scolare, cultura popolare e cultura di massa che questi percorsi possono far emergere; la posta in gioco politica del cooperare fra insegnanti sulle pratiche. La storia di questi gruppi di insegnanti non è stata una vicenda lineare e senza contrasti ma può ancora offrire molto a una riflessione sui modi possibili di abitare gli ambienti digitali, anche attenta ai risvolti iatrogeni della loro frequentazione a fin di apprendimento scolare.

In questo numero, inoltre

Per questa scelta di prospettiva, che si legge in controluce attraverso riferimenti più o meno diretti nei contributi che compongono il *Primopiano*, ci è parso utile accompagnare l'uscita del numero 11 con la pubblicazione sul *Blog* di una riflessione di Martino Sacchi su alcuni nodi relativi alla didattica a distanza e poi di cinque interviste di Margherita Dolce a Sonia Sorgato, Elisa Amato, Gabriele Recchia, Gilda Terranova e Federica Lucchesini, che all'incontro con il Mce hanno ricondotto alcuni aspetti chiave delle loro biografie professionali. Nella stessa sezione Blog Gaia Colombo ha raccontato un laboratorio tenuto a Palermo da Roberto Papetti, in primavera, con i bambini di una scuola primaria. Antonio Vigilante è intervenuto in aprile nella riflessione sui compiti della scuola di fronte all'invasione dell'Ucraina (*La guerra e la scuola*) e a giugno su *Liberare la scuola dalla valutazione*. Giovanni Castagno si chiede perché è così difficile per gli insegnanti portare i bambini fuori da scuola, nonostante i motivi educativi e anche sanitari che lo consigliano, e racconta un'esperienza di esplorazione urbana a Roma. *Dimenticanza o negligenza?* è il titolo del contributo di Renato Palma per la rubrica *Democrazia affettiva*.

Nella sezione *Esperienze e studi* Carola Susani racconta quel che fanno a scuola i Piccoli maestri, associazione di scrittori e scrittrici che da undici anni leggono nelle classi libri cui sono legati; anche in questo caso si vedono risuonare punti di vista terzi rispetto all'aula, con una conversazione sulle fonti pedagogiche implicite o esplicite di alcuni di loro. Angelo Miramonti e Karla Millán Gil documentano una pratica di drammaterapia in contesto psichiatrico mentre Claudia Paganoni propone uno studio sui Bachilleratos Populares nell'ambito dell'educazione popolare in Argentina.

PRIMOPIANO

Quale cooperazione digitale

Repertori, pratiche, relazioni

A cura di Irene Culcasi, Vincenzo Schirripa e Antonio Vigilante

Capovolgere per pacificarsi

Roberto Maragliano

Pandemic has forced schools to adopt digital technology. This experience has shown and denounced the general prejudices against technology and the limits of a school model that justifies the current choices in teaching and educational content. We need to take a different approach. This means helping students to accept and compare, even on the level of interpretation of forms, knowledge and media organized as texts and knowledge and media organized as networks.

Keywords: media, web, text, teaching, distance teaching and learning

La pandemia ha costretto la scuola a adottare la tecnologia digitale. Questa esperienza ha messo in evidenza i pregiudizi generali contro la tecnologia e l'arretratezza del modello di scuola che giustifica le scelte attuali nella didattica e nei contenuti della formazione. Occorre un approccio diverso, che sappia accogliere e mettere a confronto, anche sul piano formale, i media organizzati come testi e i media organizzati come rete.

Parole chiave: media, rete, testo, didattica, DaD

R. Maragliano, *Capovolgere per pacificarsi*, in "Educazione Aperta" (www.educazioneaperta.it), 11/2022.

DOI: 10.5281/zenodo.6843814

Introduzione

"E se provassimo a capovolgere i nostri discorsi, esterni ed interni, sulla normalità scolastica? Per esempio, proviamo a pensare che, in un periodo di pandemia è normale tenere chiuse le scuole perché sono comunque luoghi di assembramento e che, quando ci sono anche provvisoriamente le condizioni, è normale prevedere e attuare limitate eccezioni. Se ragionassimo così (ma è evidente che non lo facciamo perché se la nostra scuola è ottocentesca i nostri modi di pensarla risalgono a molto prima...avete presenti i collegi dei gesuiti?) potremmo impegnarci su progetti del tipo: 1. come attrezzare psicologicamente, culturalmente, tecnicamente sia i docenti sia i genitori sia gli studenti a ridefinire, strada facendo, le loro inveterate abitudini in fatto di insegnamento e apprendimento e dunque come far loro capire che con il digitale si può fare scuola, ma in modo diverso e su contenuti in parte diversi; 2. come dislocare alcune delle attività dello studio scolastico in spazi pubblici il più possibili sicuri, all'aperto (quando possibile, climaticamente parlando) e al chiuso (cinema, biblioteche, ecc.), sì da garantire ai giovani almeno quel minimo di condivisione fisica delle esperienze di apprendimento che dovrebbe essere sempre inteso come irrinunciabile. Se è troppo tardi per provvedere ad un simile 'capovolgimento' cerchiamo di attuarlo almeno per il medio periodo, anche nella prospettiva, che da più parti viene formulata (minacciata?), di una revisione (un allungamento?) del calendario scolastico".

Questo che ho riprodotto è un mio post comparso su Facebook il 6 gennaio 2021. Aprì un confronto. Per via dei meccanismi di attualizzazione che sono tipici dei social il medesimo testo è ricomparso integralmente, a mio nome, esattamente un anno dopo, e il confronto è tranquillamente ripreso.

Ora, due osservazioni si potrebbero proporre, a proposito del fenomeno:

- uno, che esso riflette una delle caratteristiche più diffuse ed insidiose dell'idea collettiva di rete e social, i cui meccanismi di continua attualizzazione tendono a delegittimare ed annullare ogni riferimento ad un tempo ed un contesto che siano diversi da quelli del presente;
- due, che esso riflette una delle caratteristiche più diffuse ed insidiose dell'idea collettiva di scuola, "i cui meccanismi di continua attualizzazione …" insomma, valgono le righe sopra.

La voragine sottostante

Colpa della rete, da un lato, colpa dell'idea di scuola, dall'altro.

Ma così (s)ragionando non si esce dal problema, o, peggio, ci si illude di averlo messo a tacere con l'aver trovato colpevole e vittima: che saranno, secondo un determinato punto di vista, la scuola distrutta dalla rete (concetto condiviso da molti) oppure, secondo l'altra prospettiva, la rete distrutta dalla scuola (concetto che circola poco a livello di opinione pubblica, ma che è significativamente presente nel mondo del lavoro, in relazione ai limitati livelli di preparazione di tanti giovani, anche diplomati, anche laureati, rispetto alle caratteristiche del mondo del lavoro).

Tutto questo per dire, sostanzialmente, che al di sotto delle tante cose che sentiamo e ci diciamo, ora, a due anni dall'inizio della pandemia, c'è una voragine che non vogliamo vedere, prodotta per un verso dalla difficoltà a prendere atto di cambiamenti già avvenuti, in quanto maturati ben prima della crisi pandemica, e per un altro verso dal rifiuto ad attrezzarci con modi di pensare e di agire diversi da quelli dominanti nell'età precedente questi altri cambiamenti forzatamente indotti dalla pandemia ed apparentemente provvisori.

Mi spiego toccando tutti e due i corni della questione.

Dalla parte dei media

Sul versante mediologico, la prospettiva che dovremmo assumere, ma, diciamolo, non lo vogliamo fare, o forse non ne siamo capaci, è quella di tipo formale, dove, per intenderci, i diversi media materiali attraverso cui interpretiamo e pratichiamo il mondo sono intesi come risorse per contattarlo, organizzarlo, incorniciarlo, comprenderlo. I media, insomma, agiscono come intermediari tra noi e la realtà, e ci forniscono gli occhiali per vederla. E allora, si tratta di riconoscere che c'è un mondo o una parte di mondo che pratichiamo sotto forma di 'testo', del medium testuale, di un qualcosa la cui funzione precipua è di testualizzare la realtà: vale a dire, di farla intendere come porzione delimitata di realtà, distinta dal resto del reale per i confini e l'organizzazione interna che la qualificano.

Questo non è tutto, tanto meno è il tutto, come invece tende a pensare chi viva la dimensione testuale non come realtà in forma ma come realtà tout court.

Accanto, ma anche dentro o sopra o sotto la realtà che pratichiamo in forma di testo, va accettato che ce ne sia un'altra, forse più di una, comunque allo stato attuale una, importante e molto presente nel nostro mondo, che pratichiamo in forma di rete e dentro la quale confini e organizzazione hanno caratteristiche diverse.

Vale, a questo proposito, come ho più volte suggerito, la metafora del vino, almeno per come è adottata al nord del nostro paese: fermo o mosso. Sapere fermo, statico, stabile versus sapere mosso, mobile, dinamico. Se vogliamo, ma nell'accezione più

immediata e popolare ed anche un po' rozza dei termini, uno di matrice fisica e l'altro di matrice biologica. Tutti e due validi, come saperi, sia pure con diverse modalità di riconoscimento e legittimazione, tutti e due presenti nel mondo esterno della scuola. Ma, questo è il punto, uno solo dei due presente e validato dentro la scuola, dentro questa scuola (e questa università).

Dalla parte della scuola

Di qui passo a trattare il secondo corno. Perché, ci si dovrebbe chiedere, la scuola, o meglio l'idea di scuola che abbiamo tuttora in questo paese, in particolare, mantiene fedeltà ad una solo delle condizioni o forme di sapere che ho detto, fino al punto di considerare come manifestazione di non scuola tutto quanto richiama l'altra? Chi non se lo chiede va sul sicuro con l'adottare l'alibi della rete, intesa come Internet, e individuando lì la ragione di quanto, sul versante scolastico, non va oggi come dovrebbe andare, e soprattutto, di come andava prima che venissero introdotti elementi di disturbo e distrazione nel rapporto di comunicazione tra la scuola e la sua utenza. Chi, invece, se lo chiede è tendenzialmente orientato a trovare una risposta nelle resistenze che esercitano sia il modello vigente di didattica sia il modello attuale di organizzazione gestionale e amministrativa dell'istituzione scolastica.

Ma è tutto da dimostrare che una didattica più flessibile e costruttiva, o anche creativa di quella corrente, o anche orari più flessibili, o rapporti più fluidi fra pratiche laboratoriali e pratiche d'aula siano capaci di mettere in discussione l'idea perenne di scuola di cui ho detto all'inizio. Insomma, non è detto che una significativa dose di rete, di quella buona, e non di quella cattiva e statica della DaD, porti in sé una carica capace di sgretolare la convinzione che possa esistere una sola scuola e che l'idea di scuola non ne sia altro che la legittimazione concettuale.

Tra il dire e il fare

A questo punto potrebbe risultare d'aiuto accostare e intrecciare le due linee di ragionamento.

Parto da un dato di fatto incontrovertibile, da tutti riconosciuto e lamentato. I ragazzi, con la DaD, non seguono "perché fanno altro". Ecco, fanno altro. Fermiamoci qui: fanno. Non importa cosa, è piuttosto importante, questo che mi interessa mettere in evidenza, che fanno, che si muovono, che escono dal percorso, che non sono passivi. Non fanno, insomma, quel che la scuola chiede loro, ne fanno un'altra. Del resto, lo si diceva anche prima della DaD, quando si accusava la rete e il digitale di "distrarre" cioè portar fuori i ragazzi. Cosa sarebbe cambiato? Nulla, sembrerebbe. Ma attenzione! una cosa è venuta a mutare, sul piano fattuale, tra la condizione di prima della DaD e quella interna all'esperienza della DaD. Allora il vizio della di-

strazione si manifestava nel momento dello studio domestico, fuori dell'orario e degli spazi dell'aula, ed era dunque un problema per l'apprendimento, per quanti si sottraevano all'impegno richiesto o lo attuavano malamente. Nella DaD la distrazione avviene anche dentro l'orario fisico e lo spazio sia pure virtuale dell'aula, e questo pone un drammatico problema per l'insegnamento, dunque per il singolo insegnante che non si sente legittimato a svolgere la sua mansione, dunque proporre sapere, controllare che ci siano le condizioni per recepirlo, verificare gli effetti della ricezione: nessuna di queste attività gli riesce, se esercitata a distanza, come gli riesce in presenza, anzi, sembra proprio che si renda impossibile.

Distrarsi nell'aula fisica equivale, per l'allievo, a spegnere il motore, distrarsi nell'aula virtuale equivale ad accenderlo. Accenderlo per fare che cosa? Generalmente per entrare in contatto con altri, non necessariamente i compagni, e con questi fare qualcosa, generalmente giocare, che comunque è un "fare" dentro il quale la componente dell'apprendere, in situazione e in relazione con simili, svolge un ruolo fondamentale.

Ammetto di rischiare la banalità nell'ipotizzare che una via di uscita da questa situazione consista nell'investire su quel "fare" dell'allievo, dunque sul suo essere attivo: condizione, questa, che la pratica e la logica, collettiva e connettiva di rete, sostengono con efficacia. Si tratta, insomma, di pensare ad una scuola, e non solo ad una didattica, che siano inclusive della "forma" di rete, e dove, insomma, i saperi di un tipo siano messi in un rapporto di dialogo con quelli dell'altro tipo. I saperi che all'allievo appaiono troppo esterni ed astratti, tanto da indurlo ad evitarli, e quelli che gli appaiono tanto concreti e interessanti da non riuscire a farne a meno sono distanti, certamente, e conflittuali. Ma perché? Cosa hanno gli uni che gli altri non hanno e viceversa?

È pensabile una scuola che accetta queste due realtà e si propone di lavorare e far lavorare anche sui loro terreni di confine? La si potrebbe edificare per prova, per gioco, per scelta, per sperimentazione. Quel che non può essere evitato è che i contenuti di queste esperienze di confine riflettano modi, significati, sensazioni, consapevolezze di tipo diverso da quelle della consuetudine, come inevitabilmente sono diversi il leggere dal vedere, o l'ascoltare dal fare, o la ripetizione dal dialogo.

Utilizzare al meglio, come piattaforma globale di esperienza, le dinamiche del digitale e della rete significa molto di più e di diverso che praticare un altro approccio ad un sapere già dato, significa individuare un sapere altro, differente da quello che fin qui è stato considerato, acriticamente, come pertinente alla scuola. Significa aggredire con coraggio il problema della revisione dei saperi, chiedersi il perché di determinate esclusioni e di specifiche inclusioni. Significa iniziare a riconoscere che l'idea corrente di scuola è un'idea, un costrutto che riflette specifiche determinazioni di tipo storico, economico, politico. Altre idee sono possibili, anzi necessarie.

Per il docente

Tutto ciò comporta che le tre ineliminabili componenti del profilo del docente, la competenza intellettuale, la competenza tecnica, la competenza politica, trovino una condizione di equilibrio e uno spazio adeguato di esercizio. Alludo, con questo, ad una prospettiva che va ben al di là dei compiti affidati all'università, e che, non nascondiamocelo, questa ha esercitato fin qui non senza superficialità e reticenze, diventate sempre più imbarazzanti man mano che aumentavano i compiti che le si affidavano. In gioco, accanto alle responsabilità dell'accademia, ci sono quelle esercitate, sovente secondo interessi di parte, dai sindacati, dall'editoria, dai mezzi della comunicazione sociale, dagli "esperti" tecnici o intellettuali.

Come dovrebbe risultare evidente non si tratta di operazione che possa essere condotta solo dentro il chiuso dell'istituzione, né che possa essere condotta all'interno del clima di guerra all'estraneo che vigeva prima della pandemia e che con la pandemia non si è saputo, o voluto attenuare.

Occorre pacificare e pacificarsi, accettare insomma che l'universo della formazione era già profondamente cambiato prima della pandemia e riconoscere che dietro la "guerra al virus" che abbiamo condotto, nel modo con cui l'abbiamo condotta, c'era, nascosto ma nemmeno tanto, il bersaglio di una scuola inclusiva del digitale.[1]

L'autore

Roberto Maragliano è in pensione dal 2016; ha insegnato materie di ambito pedagogico e didattico, come professore ordinario, nelle università di Lecce, Roma Sapienza, Roma Tre. Precedentemente, nelle università di Sassari e Firenze. Ha svolto e svolge attività pubblicistica e editoriale dedicando particolare attenzione al ruolo dei media nel rapporto fra i soggetti e i saperi. È da tempo presente nei social e nelle iniziative di formazione di rete, anche con realizzazioni editoriali di avanguardia. Buona parte della sua produzione scientifica e divulgativa dal 1973 ad oggi è disponibile nello *Scaffale Maragliano*: https://www.scaffalemaragliano.it. I suoi più recenti titoli, in digitale, sono: *Editori digitali e scuola*, cura, Antonio Tombolini Editore, Loreto 2017; *Scrivere. Formarsi e formare dentro gli ambienti della comunicazione digitale*, Luca Sossella, Milano-Bologna 2019 (anche su carta); *Zona franca. Per una scuola inclusiva del digitale*, Armando Editore, Roma 2019 (anche su carta); *Arricchirsi con il digitale. Carteggio online di due veterani dell'analogico*, con Giuseppe Moscato, 2020; *Dire, Fare, Digitale*, cura con Salvatore Colazzo, Studium, Roma 2021.

[1] Ho formulato questa ipotesi in *Zona franca. Per una scuola inclusiva del digitale*, Armando Editore, Roma, 2019. L'itinerario che mi ha portato a questo esito e ne ha consentito gli ulteriori sviluppi è documentato nello *Scaffale Maragliano*, ambiente di rete dove ho collocato, accessibile, buona parte della mia produzione, dagli anni Settanta ad oggi, in fatto di libri, articoli, video, audio: https://www.scaffalemaragliano.it

Noi si fa così

Scritture collettive a scuola durante la quarantena Covid19

Laura Parigi

During the spring of 2020, INDIRE created Spaesi, an online training workshop that proposed teachers to use the inventive techniques of the Grammar of Fantasy (1973) to deal with the difficult situation of quarantine with young students (kindergarten, primary and lower secondary school) The initiative, on the occasion of the centenary of Rodari's birth, was aimed at stimulating and supporting collective writing experiences of fictional stories, tales, poems and rhymes during the distance learning period. The article analyzes the documentation of the experiences sent by over seventy teachers who participated in the workshop, taking into account the digital tools and writing process, the "participation rules" developed by the groups, in order to identify a repertoire of cooperative techniques for remote work, even between different classes. The expressive and textual forms practiced by the classes are also analyzed, as well as media used for the realization of the texts, to understand how curricular and cross curricular learning is affected by the practice of collective writing in a digital environment. Finally, the analysis identifies some recurring themes in the texts developed by the classes.

Keywords: collective texts, collective writing, Covid19, primary school, emergency

Durante la primavera del 2020, INDIRE ha realizzato Spaesi, un laboratorio di formazione online che proponeva agli insegnanti di utilizzare le tecniche di invenzione della Grammatica della fantasia (1973) per affrontare con bambini e bambine la difficile situazione della quarantena. L'iniziativa, nata in occasione del centenario della nascita di Rodari, aveva lo scopo di stimolare e supportare esperienze scrittura collettiva di testi fantastici, storie, poesie e filastrocche durante la fase di didattica a distanza nella scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado. L'articolo presenta l'analisi della documentazione delle esperienze realizzate da oltre settanta insegnanti che hanno partecipato al laboratorio, prendendo in considerazione gli strumenti digitali e i processi di scrittura, le "regole di partecipazione" elaborate dai gruppi, allo scopo di identificare un repertorio di tecniche cooperative per il lavoro a distanza. Sono analizzate inoltre le forme espressive e testuali praticate dalle classi (testi narrativi, fiabe, filastrocche etc.), i linguaggi e i codici utilizzati per la realizzazione dei testi, per comprendere quali apprendimenti curricolari e trasversali sono interessati dalla pratica della scrittura collettiva in ambiente digitale. Infine, l'analisi identifica alcuni temi ricorrenti nei testi elaborati dalle classi.

Parole chiave: testo collettivo, scrittura collettiva, Covid19, scuola primaria, didattica a distanza

L. Parigi, *Noi si fa così. Scrittura collettive a scuola durante la quarantena Covid19*, in "Educazione Aperta" (www.educazioneaperta.it), 11/2022.

DOI: 10.5281/zenodo.6843847

Spaesi. La genesi e la struttura del laboratorio

Nella primavera del 2020, la pandemia per Covid19 ha causato una lunga sospensione delle attività didattiche in presenza per le scuole italiane. A partire dal 17 marzo, il Ministero dell'Istruzione ha disposto l'attivazione di un modello di scuola a distanza, basato su attività didattiche sincrone e asincrone su piattaforme digitali[1]. La scelta della didattica a distanza, praticata da buona parte dei sistemi educativi a livello globale[2], nasceva dalla duplice esigenza di garantire il diritto all'istruzione e di contrastare l'isolamento degli studenti durante il lockdown, ma il passaggio repentino a modalità di lavoro radicalmente differenti ha costoituito un momento di crisi per il mondo della scuola. Gli insegnanti lo hanno affrontato con diversi livelli di familiarità con gli strumenti digitali, ma anche confrontandosi con carenze di natura infrastrutturale, disuguaglianze sociali e territoriali nell'accesso degli studenti alla scuola online e infine con le incognite di una situazione che ha impattato sulla vita e l'organizzazione delle famiglie, impreparate o in alcuni casi impossibilitate a supportare i figli.

Fin dall'inizio, l'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (INDIRE) ha sostenuto le scuole con attività di formazione e di disseminazione di pratiche educative realizzate in ambiente digitale, cercando di valorizzare soprattutto le forme di didattica attiva possibili anche a distanza (autore, 2021). È nell'ambito di queste attività che tra aprile e maggio 2020 viene realizzato *Spaesi. Un Atlante di geografia fantastica,* un laboratorio online per gli insegnanti di scuola primaria e secondaria di I grado.

Originariamente ideato in occasione del centenario della nascita di Gianni Rodari, *Spaesi* nasce come laboratorio sulla *Grammatica della fantasia* (1973), il testo in cui lo scrittore di Omegna raccoglie le "costanti" dei meccanismi per l'invenzione di storie. Attraverso il laboratorio volevamo riproporre agli insegnanti l'idea pedagogica che attraversa questa ricerca e cioè che l'immaginazione è un modo di operare del pensiero umano e non una qualità, un talento esclusivo proprio di alcuni individui, come l'artista: essa è infatti la facoltà di rielaborare creativamente "i dati dell'esperienza per costruire una nuova realtà, rispondente alle sue curiosità e ai suoi bisogni" (Rodari, 1973). È un'idea che Rodari fonda su repertorio culturale di saperi filosofici, pedagogici e psicologici, come le ricerche di Vygotskij: è in particolare dal testo "tutto d'oro e d'argento" dello psicologo russo, *Immaginazione e creatività nell'età infantile* (1972), che Rodari attinge per elaborare la proposta delle tecniche della fantastica come stru-

[1] Nota 388 del 17 marzo 2020 del Ministero dell'Istruzione.

[2] UNESCO National Education Responses to COVID-19 - Summary report of UNESCO's online survey, April 2020.

menti per il lavoro educativo, certo che la coltivazione dell'immaginazione attraverso il gioco linguistico sia utile ad alimentare un'attitudine alla creatività anche nelle altre discipline scolastiche e più in generale nei diversi campi dell'esperienza di vita. Rodari infine è convinto che questa attitudine sia una virtù politica: essa è necessaria per immaginare alternative da contrapporre alle ingiustizie e realizzare un cambiamento: è il senso dell'utopia, come lo definisce lui stesso, che "un giorno, verrà riconosciuto tra i sensi umani alla pari con la vista, l'udito, l'odorato, ecc." (Rodari, 1962).

Nella progettazione originaria, l'iniziativa era destinata alle scuole delle aree interne del paese, situate cioè in territori lontani dai servizi essenziali e spesso colpite da importanti fenomeni di spopolamento (Mangione et al., 2021). Volevamo proporre agli insegnanti che abitano questi territori un lavoro sull'identità dei luoghi etichettati come marginali e periferici: la *Grammatica* ci sarebbe servita per far emergere gli immaginari dei bambini e delle bambine, i loro vissuti e la loro capacità di pensare un "ribaltamento", un diverso progetto rispetto alla rappresentazione politica dell'ambiente in cui vivono.

Fin dall'inizio abbiamo pensato di proporre alle classi la realizzazione di testi collettivi per evitare che l'attività fosse vissuta come "compito scolastico" e per scongiurare logiche competitive tipiche dei concorsi. Ci interessava che le classi lavorassero intorno a un immaginario comune, utilizzando le tecniche rodariane per sviluppare una ricerca di senso a partire dalle suggestioni e dalle esperienze di ciascun bambino e bambina: il testo collettivo, in questa ottica, costituiva un dispositivo operativo per sperimentare la co-costruzione di conoscenza, ma anche per includere gli alunni più ritrosi (Lodi, 2017). Nella progettazione originaria avevamo previsto anche la realizzazione di un piccolo libro[3] che raccogliesse i testi collettivi inviati dalle classi: lo scopo era far costruire un contesto in cui "scrivere per farsi leggere". La circolazione dei testi scritti oltre le mura della classe, come ci ricorda Mario Lodi (Lodi, 2017), è un modo concreto per riconoscere il valore il pensiero dei bambini e delle bambine, oltre che per suscitare motivazione.

Per avviare la scrittura nelle classi, avevamo progettato un ciclo di incontri online dedicati alla *Grammatica della fantastica* e condotti da Francesco Tonucci, il pedagogista che nel 1972 accompagnò Rodari nei laboratori con gli insegnanti di Reggio Emilia da cui è nato il libro, Vanessa Roghi, storica della scuola e autrice di *Lezioni di fantastica* (2020), una biografia culturale dello scrittore di Omegna, Ilaria Capanna, curatrice della biblioteca privata di Gianni Rodari, e Franco Lorenzoni, maestro e autore di "cronache pedagogiche" (2014; 2019). I webinar avevano lo scopo di approfondire la genesi e le tecniche della Fantastica e le esperienze di scrittura collettiva nelle classi condotte da Rodari. Uno degli incontri era invece dedicato agli strumenti e alle pratiche di scrittura collettiva realizzate da insegnanti sul campo: attività esperite nelle classi, attraverso l'uso di strumenti digitali e analogici, ma anche esperienze di collaborazione in rete, come il gemellaggio elettronico su cui INDIRE ha raccolto negli anni un'ampia documenta-

[3] Il volume con i testi realizzati dalle classi è stato pubblicato da Cepell in modalità open access ed è accessibile sul sito della rete INDIRE- Piccole scuole all'url: https://www.indire.it/wp-content/uploads/2021/11/Spaesi-volume.pdf.

zione attraverso la gestione della community italiana del progetto europeo eTwinning (Nucci, 2021).

Il progetto prevedeva la raccolta della documentazione dei testi realizzati nelle classi, su base volontaria, tramite una form online composta di due parti: l'invio del testo e la descrizione delle modalità di scrittura adottate per realizzarlo. Ci interessava capire come concretamente gli insegnanti avessero attinto alla *Grammatica* e quale organizzazione della scrittura avessero adottato al fine di documentare alcune pratiche da disseminare nelle azioni di formazione per gli insegnanti. Il laboratorio si concludeva con un ciclo di incontri di restituzione dei lavori realizzati nelle classi, presentati dagli insegnanti e commentati dai ricercatori di INDIRE e dagli esperti intervenuti nei webinar.

Tutte le attività del laboratorio erano pensate ad accesso libero e per uno sviluppo sulle reti sociali online già frequentate dagli insegnanti (ad es. Facebook): il modello di formazione era ispirato ai cMOOC, i Massive Online Open Courses di stampo connettivista (Siemens, 2011).

La pandemia e l'interruzione delle attività scolastiche in presenza, però, ci hanno indotto a ripensare il senso del laboratorio. La condizione di incertezza e di isolamento a cui tutti, grandi e piccoli, eravamo costretti nel periodo del lockdown costituivano eventi eccezionali che avevano procurato un senso di spiazzamento diffuso. Nel caos di quel primo periodo era difficile capire cosa passasse nella testa dei bambini e delle bambine, come vivessero la paura del virus, l'esperienza del confinamento in casa, la "reinvenzione" della scuola attraverso uno schermo. Ancora più difficile era immaginare come far emergere i pensieri dei bambini e farne oggetto di ascolto (autore, 2019) evitando una frattura troppo netta tra il lavoro scolastico e l'esperienza di vita.

La scrittura ci sembrava mantenere una funzione chiave per coltivare le diverse dimensioni educative (Mortari, 2021): quella cognitiva, per gli apprendimenti legati all'educazione linguistica, ma anche la sfera delle emozioni, il territorio delle domande suscitate (quanto durerà la pandemia?), la riflessione sui cambiamenti nei comportamenti (il distanziamento fisico, l'uso della mascherina) e sugli effetti osservati nel contesto delle proprie relazioni famigliari e sociali (la convivenza con i genitori in *smart working*, lo sviluppo delle relazioni tra pari attraverso lo schermo). Anche la proposta di lavorare a partire dalla *Grammatica* ci pareva ancora una proposta valida, a maggior ragione perché sentivamo l'esigenza di arrivare ai vissuti dei bambini e delle bambine in modo indiretto, attraverso uno sguardo obliquo. Lo scopo non era tanto fornire l'occasione di evasione, ma creare le condizioni affinché essi potessero esprimersi e sapevamo per esperienza che le domande troppo dirette tipo "Come stai?", "Cosa pensi?" rischiano di sortire un effetto di inibizione o, peggio, di sfiducia nei confronti dell'adulto.

Era però necessario definire un nuovo tema generatore e pensare uno stimolo iniziale che "sintonizzasse" gli insegnanti e le classi su una ricerca comune. Abbiamo scelto di partire proprio dal senso di spaesamento che in quel momento ci coglieva e

di lanciare noi un "primo sasso nello stagno", un primo semplicissimo gioco di invenzione linguistica, nato dal recupero della produzione letteraria di Rodari. Abbiamo quindi scritto noi un primo testo per spiegare la genesi di *spaesi*, la parola che ha dato nome al laboratorio:

> Tanti anni fa, giocando con le parole, "il favoloso Gianni" immaginò un Paese con l'esse davanti dove un giorno arrivò Giovannino Perdigiorno, un grande viaggiatore: un paese dove gli "stemperini" facevano ricrescere le matite anziché consumarle, dove c'erano "staccapanni" con tanti cappotti e giacche per chi ne aveva bisogno e "scannoni" e "strombe" per disfare la guerra. È uno dei tanti esempi di come Rodari ha dato corpo all'idea che la fantasia non è una via di fuga dal mondo, ma un modo per dar senso alla realtà, per immaginarla differente: un allenamento all'utopia ("cosa accadrebbe, per esempio, se nel mondo sparisse il denaro?") che, come scriveva, non è meno educativa dello spirito critico. [...]
> Per certi versi, in questi giorni strani anche il nostro è un Paese con l'esse davanti: un po' sospeso e un po' a soqquadro. Per contrastare l'ondata di contagi di un virus che fa tanta paura, la nostra libertà di movimento è fortemente limitata e dobbiamo rinunciare a molte delle nostre routine. Siamo costretti a stare a distanza, a restare a casa, chiusi "dentro", mentre i luoghi delle nostre abitudini cambiano fisionomia perché si svuotano della nostra presenza. Forse, non potendo aprire la porta, in questo momento tanti, adulti e bambini, insegnanti e studenti, sono alla finestra. Finestre vere, finestre virtuali che servono a restare in contatto tra noi, finestre "nella testa" per cercare di capire quanto sta accadendo, finestre della memoria per tornare a quegli spazi che abbiamo abbandonato: le scuole, i luoghi di lavoro, le piazze, le strade, i giardini, mare e montagna, paesaggi e cieli. Abbiamo pensato allora che poteva essere bello usare queste finestre come ci suggeriva di fare Rodari; per pensare la realtà attraverso quella grammatica della fantasia alla quale ha dedicato una buona parte della sua vita di intellettuale. Per far partire l'esperimento, buttiamo là noi per primi una parola, *spaesi*, che è un po' il nostro sasso nello stagno.

Lo stimolo è stato raccolto da un numero ampio di insegnanti: 1225 docenti si sono iscritti al gruppo Facebook dedicato all'iniziativa e dove INDIRE pubblicava le date dei webinar, le registrazioni, i materiali di approfondimento e alcuni estratti delle documentazioni inviate dalle scuole. Di tanto in tanto, nel gruppo prendevano vita alcuni "allenamenti alla Fantastica"; giochi linguistici ispirati alle tecniche come "binomio fantastico" o "l'errore creativo" che partivano per iniziativa dei partecipanti o dei ricercatori ("Che tempo fa, che ore sono, che giorno è davvero lunedì o ancora una lunga dormenica? […] Chi sa se per tutti farà il tempo dei cani e dei gatti, oppure dei pani e dei mipiaci, coi pollici in su che hanno preso il posto degli abbracci?"). Sono stati in media 300, invece, i partecipanti a ciascun webinar, mentre sono circa 70 i docenti che hanno inviato i lavori realizzati nelle loro classi.

Al termine del laboratorio abbiamo sottoposto tutti i testi collettivi ad un'analisi di tipo qualitativo che ha indagato gli usi delle tecniche della *Grammatica* e le modalità di scrittura.

Sassi, prefissi e insalate di tecniche

Relativamente alla prima dimensione di analisi, abbiamo proceduto raggruppando tutti i testi in base alle tecniche utilizzate. In molti casi gli insegnanti hanno combinato tecniche differenti, a volte tradendo la formulazione originale, a volte inventando tecniche nuove a seconda del bisogno, oppure attingendo alla produzione letteraria di Rodari come modello da imitare. Abbiamo inoltre distinto tra le classi che hanno colto il nostro spunto iniziale de quelle che invece hanno sviluppato progetti di scrittura già cominciati prima dell'avvio di *Spaesi.*

Partendo da questa mappa iniziale, abbiamo cercato di comprendere se la *Grammatica* rappresentasse ancora una "lettera viva" per gli insegnanti e per gli alunni, a distanza di tanti anni e a valle di una eredità culturale che spesso confina la presenza scolastica dello scrittore di Omegna in poche celebri produzioni letterarie. Ci siamo concentrati in particolare su quello che noi riteniamo essere il senso più radicalmente educativo del messaggio di Rodari e cioè la concezione dell'immaginazione come capacità di concepire altre possibilità rispetto al reale, la sua valenza di pensiero trasformativo. Abbiamo cercato quindi rintracciare questa particolare qualità nei testi pervenuti, setacciando tra le "rime pigre", come le chiama lo stesso Rodari[4], cioè tra le associazioni ovvie e scontate che costituiscono una barriera allo straniamento surrealista cui le tecniche rodariane mirano per provocare l'innesco del processo creativo.

In tanti lavori, la deformazione delle parole ha rappresentato un passaggio obbligato nel processo di scrittura collettiva. Diverse classi sono partite dalla parola *spaesi* e hanno utilizzato la tecnica del prefisso arbitrario che, come ci ricorda Rodari, è un gioco che i bambini fanno spontaneamente e che aiuta ad esplorare le possibilità delle parole. Per esempio, i bambini e le bambine della scuola primaria di Triora (Imperia) hanno costruito storie partendo dai rovesciamenti di significato ai quali ben si presta il prefisso s- (leale/sleale, allacciare/slacciare): "Il mio paese è diventato Spaese da quando è arrivato lo Scoronavirus che fa guarire tutti i malati che diventano automaticamente Smalati e godono di ottima salute [..]". Da questi rovesciamenti sono nati animali e vegetali fantastici, armi innocue e oggetti magici: "Cos'è uno Spettirosso? È un uccellino spettinato dal ciuffo rosso naturalmente!!! [..] Nell'orto c'è un albero di Slimoni così dolci che sembrano fatti di miele [..]".

Un'altra ricerca (o gioco) interessante sui prefissi è quella condotta dalle classi

[4] Rodari scriveva che è difficile che "un'associazione pigra basti a far scoccare una scintilla (ma non si può mai sapere)" (Rodari, 1973, p.1306).

I e III della primaria di Lurago (Como) che hanno combinato prefisso e binomio fantastico per l'invenzione di oggetti fantastici (un gelato bisgustoso, una ciliegia intergentile, preghiera bisleggera, la neve anti-soffice) che i piccoli hanno raffigurato graficamente e sui quali i più grandi hanno costruito delle storie multimediali.

La costruzione di anagrammi è un'altra tecnica molto usata per la ricerca di effetti comici e surreali. È questa l'origine dì *Gian Gingillo e il fantastico contagio universale*, la storia scritta da una pluriclasse in una scuola primaria di Castiglion della Pescaia (Grosseto). L'insegnante ha raccontato che un giorno un bambino ha trasformato la parola "virus" in "sivur" e da lì è nata l'idea di scrivere una storia. Nella storia, il primo anagramma è l'effetto di un incidente e segna una trasformazione fondamentale del personaggio principale: il professor Gian Gingillo, "scienziato un po' squinternato" si imbatte in una creatura microscopica che fa le linguacce e lo richiude in una bottiglia di vino. Per effetto del vino il virus acquisisce il potere di scombinare i nomi delle città che attraversa nella sua rocambolesca fuga: "Cominciò a volare sulla città, felice di essere libero dopo molti anni e si ritrovò sopra al cartello stradale con su scritto GROSSETO. Le lettere allegre fecero un balletto, si scambiarono di posto e sul cartello apparve la scritta TOSSEGRO". L'anagramma diventa così il potere magico del protagonista della storia, con inevitabili effetti comici.

Molte storie e filastrocche nascono dalla tecnica del binomio fantastico, che consiste nell'associazione di parole tra loro distanti per significato e contesto d'uso. Spesso l'accostamento avviene per effetto di una reazione a catena, come è nel caso documentato da un'insegnante di scuola secondaria di I grado Canale Monterano, in provincia di Roma. I ragazzi sono andati per tentativi ed errori, formulando tanti binomi ("aria e libro", "giungla e bonus", "fame e pensiero") prima di scegliere quello che secondo loro era più utile a far nascere una storia: "gorilla e merendina". E poi si sono chiesti "Cosa succederebbe se una gorilla si palesasse nella Riserva di Canale Monterano? [...] E cosa succederebbe se tenesse nella zampa una merendina e il tutto avvenisse in quarantena?". Dal binomio è nata un'ipotesi fantastica che, come scrive Rodari nella sua *Grammatica*, è all'origine di tanti esempi eccellenti della letteratura: "All'interno di quell'ipotesi tutto diventa logico e umano, si carica di significati aperti e di diverse interpretazioni, il simbolo vive di vita autonoma e sono molte le realtà a cui si adatta" (Rodari, 1973, p.1325).

Sono tanti i testi raccolti che tentano questa via, spesso per effetto dei giochi di parole. C'è poi un piccolo gruppo di storie che sono nate da un'ipotesi formulata da Francesco Tonucci durante uno degli incontri online del laboratorio, partendo dalle sue ricerche sui diritti e sull'autonomia dei bambini nella città (Tonucci, 2015): cosa accadrebbe se, durante la pandemia, i bambini potessero uscire di casa e impadronirsi delle città vuote? I bambini e le bambine di una classe seconda di scuola primaria di Imperia hanno provato a lavorare su questa idea. La maestra ha raccontato che all'inizio i bambini facevano fatica a immaginare un mondo senza adulti, ma poi, a poco a poco, sono emersi due temi: l'organizzazione delle attività quotidiane che di solito sono compito degli adulti e la ricerca di una cura contro il virus. La storia si è sviluppata grazie a un rovesciamento di ruoli tra adulti e bambini che è all'origine di invenzioni che aggiungono accenti di gioco alle responsabilità: "I bambini

che devono fare la spesa usano delle scarpe con la molla per arrivare agli scaffali più alti."

Commentando il lavoro, Tonucci ha osservato che questa storia chiarisce bene che per i bambini la libertà non sia sinonimo di anarchia, come a volte da adulti tendiamo a pensare: costretti ad essere autonomi, in qualche modo immaginano di darsi delle regole, anche dividendosi delle responsabilità, occupandosi dei più piccoli. Secondo il pedagogista, è molto importante che i bambini facciano esperienza di questo tipo di libertà proprio perché diversamente non si impara a confrontarsi con le regole, ma solo con l'autorità dell'adulto, se questi è sempre presente.

Alcuni testi sono nati da giochi combinatori che assomigliano alle tecniche surrealiste richiamate da Rodari nel capitolo della *Grammatica* intitolato *Vecchi giochi.* In una classe prima primaria della provincia di Piacenza, per esempio, la maestra ha proposto ai bambini una variante della tecnica dei "cadaveri squisiti"[5] partendo da una serie di domande su un personaggio immaginario ("Chi era? Dove si trovava? Che cosa faceva? Cosa ha detto? Com'è andata a finire?"). Nella sua versione originale, il gioco prevede che ogni partecipante scriva su un foglio di carta, lo pieghi per nascondere ciò che ha scritto e poi lo passi ad un compagno. Online però non era possibile riprodurre la tecnica del foglio piegato e così i bambini hanno risposto a tutte le domande individualmente. Per creare l'effetto di straniamento, l'insegnante ha raccolto tutte le risposte in una tabella che ha utilizzato per "storie per combinazione" insieme agli alunni.

La tecnica delle "storie in tabella" è stata utilizzata anche dai bambini delle classi I, II e III della scuola primaria di Cantalupo (Isernia), che hanno lavorato alla scrittura partendo da alcune figure storiche del territorio all'epoca del brigantaggio. In questo caso il lavoro è iniziato con la costruzione di una "banca delle rime", giocando sui nomi dei briganti e il colore della loro barba. Successivamente, in piccoli gruppi, gli alunni hanno utilizzato questo piccolo repertorio di rime per scrivere le loro filastrocche, sempre a distanza, nella chat della piattaforma della scuola.

Infine, nello scrivere le loro favole moderne, le classi hanno attinto alle tecniche rodariane dello sbaglio intenzionale di storie note ("Un gioco più serio di quanto non sembri a prima vista. I bambini quanto a storie sono abbastanza a lungo conservatori": Rodari, 1973, p. 1381), delle "chiavi obbligate" ("Raccontate la storia del pifferaio di Hamelin ambientandola nella Roma del 1973"), e dei rovesciamenti, le inversioni di caratteri ed epiloghi. Per esempio gli alunni e alunne della scuola primaria di Pavone del Mella (Brescia) si sono divertiti a mettere a testa in giù principesse "perfettine", reinventando una Biancaneve cattivissima che prende a bastonate i nani e pure la matrigna, una Cappuccetto Rosso che tira la coda al lupo e una principessa fastidiosa che disturba il sonno dei suoi sudditi.

È in questo gruppo di storie che si registra una certa vena di irriverenza, di dissacrazione

[5] "Gioco collettivo surrealista, realizzato per la prima volta nel 1925, a Parigi. Consiste nel far comporre una frase da più persone (senza che nessuna possa conoscere l'intervento dell'altra) nella sequenza sostantivo-aggettivo-verbo-sostantivo-aggettivo. Il nome del gioco deriva dalla prima frase che fu ottenuta: *le cadavre exquis boira le vin nouveau* ("il cadavere squisito berrà il vino nuovo")" (Treccani, Enciclopedia online).

verso alcuni stereotipi delle narrazioni per l'infanzia, mentre più in generale, si ha l'impressione di un umorismo controllato, che evita lessici e tematiche scomode, quasi come se gli adulti, gli insegnanti, avessero avuto un po' paura di quel "riso scatenato, senza senso né misura" a cui invece Rodari dava un valore catartico (Rodari, 1992; 2020).

Vi è poi tutto un gruppo di tecniche poco utilizzate, come per esempio le carte di Propp e la tecnica de "l'omino di vetro", in cui lo sviluppo di una storia ruota tutto intorno ad una materia, ad una proprietà, ad una qualità fisica dei personaggi o dell'ambientazione: il contrasto tra una certa resistenza delle qualità "reali" di questa materia e il contesto fantastico è un terreno fertile per effetti comici e trovate narrative, come nel caso di Pinocchio[6]. Poco presenti sono gli indovinelli e i limerick, ma anche l'errore creativo che nella produzione culturale di Rodari è stato uno strumento di invenzione letteraria e uno dei contenuti centrali della sua riflessione pedagogica[7]. Resta da approfondire se la preferenza per alcune tecniche della *Grammatica* sia determinata dai repertori culturali degli insegnanti oppure se sia legata alle difficoltà del lavoro a distanza.

Noi si fa così[8]: il testo collettivo in ambiente digitale

Per quanto concerne il processo di scrittura a distanza, l'analisi ha identificato le *qualità estese,* cioè le caratteristiche che emergono con larga frequenza nelle descrizioni

[6] "Il personaggio di legno deve guardarsi dal fuoco che può bruciargli i piedi, in acqua galleggia facilmente, il suo pugno è secco come una bastonata, se lo impiccano non muore, i pesci non lo possono mangiare: tutte cose che giustamente succedono a Pinocchio, perché è di legno. Se Pinocchio fosse di ferro, gli succederebbero avventure di tutt'altro genere" (Rodari, 1973, p. 1325).

[7] "Da un lapsus può nascere una storia, non è una novità. Se, battendo a macchina un articolo, mi capita di scrivere 'Lamponia' per 'Lapponia', ecco scoperto un nuovo paese profumato e boschereccio: sarebbe un peccato espellerlo dalle mappe del possibile con l'apposita gomma; meglio esplorarlo, da turisti della fantasia. Se un bambino scrive nel suo quaderno 'l'ago di Garda', ho la scelta tra correggere l'errore con un segnaccio rosso o blu, o seguirne l'ardito suggerimento e scrivere la storia e la geografia di questo 'ago' importantissimo, segnato anche nella carta d'Italia" (Ivi, p. 1313).

[8] "Noi dunque si fa così" scriveva Don Milani a Mario Lodi, a proposito della sua tecnica di scrittura collettiva "per prima cosa ognuno tiene in tasca un notes. Ogni volta che gli viene un'idea ne prende appunto. Ogni idea su un foglietto separato e scritto da una parte sola. Un giorno si mettono insieme tutti i foglietti su un grande tavolo. Si passano a uno a uno per scartare i doppioni. Poi si riuniscono i foglietti imparentati in grandi monti e sono capitoli. Ogni capitolo si divide in monticini e son paragrafi. Ora si prova a dare un nome a ogni paragrafo. Se non si riesce vuol dire che non contiene nulla o che contiene troppe cose. Qualche paragrafo sparisce. Qualcuno diventa due. Coi nomi dei paragrafi si discute l'ordine logico finché nasce uno schema. Con lo schema si riordinano i monticini. Si prende il primo monticino, si stendono sul tavolo i suoi foglietti e se ne trova l'ordine. Ora si butta giù il testo come viene viene. Si ciclostila per averlo davanti tutti uguale. Poi forbici, colla e matite colorate. Si butta tutto all'aria. Si aggiungono foglietti nuovi. Si ciclostila un'altra volta. Comincia la gara a chi scopre parole da levare, aggettivi di troppo, ripetizioni, bugie, parole difficili, frasi troppo lunghe, due concetti in una frase sola. Si chiama un estraneo dopo l'altro. Si bada che non siano stati troppo a scuola. Gli si fa leggere a alta voce. Si guarda se hanno inteso quello che volevamo dire. Si accettano i loro consigli purché siano per la chiarezza. Si rifiutano i consigli di prudenza" (Scuola di Barbiana, 1967, pp. 126-127).

degli insegnanti (Mortari, 2010) e alcuni casi di interesse che ampliano la pratica della scrittura collettiva oltre la dimensione del gruppo classe.

Un dato che emerge con chiarezza è che la scelta degli strumenti di scrittura è stata determinata da logiche di inclusione degli alunni e delle alunne. Poiché l'esperienza si è svolta nelle prime settimane di didattica a distanza, c'era la necessità di garantire l'accesso e la partecipazione al lavoro anche ai bambini e alle bambine che non disponevano di dispositivi e connettività adeguati, una condizione che in quella fase ha interessato circa un milione e mezzo di studenti[9] sul territorio nazionale. Oltre a ciò, non tutte le scuole erano già precedentemente dotate di ambienti online per la costituzione di classi virtuali.

Alcuni insegnanti hanno scelto di impostare l'attività attraverso il registro elettronico, strumento ampiamente adottato dalle scuole. In altri casi si è partiti dagli strumenti che gli studenti più svantaggiati avevano a disposizione e che erano in grado di utilizzare: tipicamente smartphone e strumenti di messaggistica istantanea tipo WhatsApp. Questa dotazione tecnologica semplicissima ha permesso, almeno nella prima fase emergenziale, di mantenere aperto un contatto con le famiglie e di impostare il lavoro di scrittura attraverso lo scambio di file con frasi e disegni e di messaggi vocali. L'inclusione dei bambini stranieri in molti casi ha costituito una difficoltà, in particolare quando gli adulti che hanno svolto un ruolo di supporto nell'accesso alle tecnologie non avevano una buona padronanza della lingua italiana. In quei casi gli insegnanti raccontano di aver predisposto delle traduzioni, anche automatiche.

Nonostante le difficoltà, alcuni docenti testimoniano che il lavoro di scrittura collettiva a distanza è stata un'occasione di coinvolgimento delle famiglie, come racconta un'insegnante di scuola primaria di Imperia: "E' stata una bellissima esperienza che ci ha aiutato a trascorrere bei momenti di condivisione, a rafforzare il senso di appartenenza al gruppo classe, ma anche un modo per condividere il mondo della scuola con le famiglie e contribuire ad aumentare la fiducia reciproca, fondamentale per portare avanti un percorso educativo comune."

Generalmente il processo di scrittura ha previsto momenti di lavoro individuale in modalità asincrona e momenti collettivi sincroni, organizzati attraverso gli strumenti di videoconferenza. Per i testi individuali spesso si è scelto di lavorare sul quaderno o utilizzando materiali analogici. Questa scelta è spesso dettata dall'esigenza di far partecipare degli alunni e per predisporre condizioni di lavoro autonomo, senza l'interferenza dei genitori, specialmente per i più piccoli. Il lavoro di scrittura si è sviluppato tipicamente nell'arco di diversi giorni o settimane e questo "tempo lungo" secondo gli insegnanti ha rappresentato un punto di forza, perché ha aiutato gli alunni ad essere

[9] Si tratta di una stima tratta dalla relazione resa in aprile al Senato dall'allora ministra Azzolina ("Il 67 per cento delle scuole che hanno attivato l'attività a distanza prevede per essa specifiche forme di valutazione. Attualmente più di 6,7 milioni di alunni sono raggiunti attraverso mezzi diversi da attività didattiche a distanza). Secondo i dati del Ministero dell'Istruzione gli studenti italiani sono più di 8 milioni. Url: https://dati.istruzione.it/espscu/index.html?area=anagStu.

più riflessivi e accurati nella stesura dei testi. Alcuni docenti hanno scelto di partire dal lavoro individuale, come è accaduto per esempio nella scuola primaria di Vergante e in quella di Calice del Cornoviglio: in entrambi i casi l'insegnante ha chiesto a tutti di elaborare un testo a partire da uno spunto di lavoro comune e poi durante i collegamenti i testi individuali sono stati discussi e si è prodotto il testo collettivo. Nella maggioranza dei casi, però, la videoconferenza ha costituito il contesto del "laboratorio di *Grammatica della Fantasia*" dal quale ha preso avvio il processo. "Durante gli incontri, il primo passo è stato quello di scegliere i personaggi delle nostre storie, sorteggiando una lettera dell'alfabeto abbiamo scelto i nomi dei personaggi. Successivamente abbiamo scelto l'ambientazione, il bosco, e l'elemento magico, l'albero" ha spiegato l'insegnante di una classe seconda primaria in provincia di Imperia: "Dopo aver condiviso la descrizione dei personaggi e del bosco abbiamo iniziato a scrivere delle storie sui personaggi, costruendole a poco a poco, aggiungendo un pensiero, una parola".

Oltre che per le fasi di avvio e pianificazione del testo, le attività in videoconferenza sono state centrali per le attività di stesura e revisione del testo, come spiega chiaramente una insegnante di scuola primaria della provincia di Chieti: "Si è proceduto ad una prima stesura del testo collettivo, un canovaccio a maglie larghe che, in videolezione, è stato visto, rivisto, corretto, integrato, ampliato, grazie alle osservazioni di tutti e con la partecipazione contenuta dell'insegnante affinché il testo collettivo diventasse più complesso e completo. A questo punto la parola è stata pensata, ripensata e via via perfezionata. Il racconto si è arricchito poi di disegni che hanno reso il tutto più bello e invitante alla lettura".

La parte di limatura finale è risultata per molti insegnanti e studenti la parte più complessa della scrittura collettiva a distanza: "Ogni alunno ha elaborato un racconto individuale. Ogni singolo testo che mi era stato trasmesso, breve o lungo che fosse, era significativo e originale in sé, ma dalla selezione che ne ho fatto e dalla manipolazione collettiva è stato costruito un racconto che, man mano che si componeva, suscitava nei ragazzi un senso di compiacimento, chiaramente percepibile dai commenti che facevano." ha raccontato un'insegnante di scuola secondaria di primo grado di Geraci Siculo (Palermo). "Frammenti di narrazione, singole parole, immagini hanno trovato una nuova "vitalità" nella stesura definitiva, ulteriormente arricchita dai disegni. Via via che arrivavano i testi, si andava prefigurando l'idea di costruire, assemblando pezzi del lavoro di tutti, un racconto dotato di una propria coerenza. Sono riuscita a individuare l'inizio della storia e il suo svolgimento, mancavano delle sequenze per collegare alcune parti e il finale [..]Nell'ultimo incontro, sempre in modalità telematica, tutti insieme, abbiamo rivisto il testo, abbiamo aggiunto le parti mancanti, abbiamo scritto il finale e abbiamo scelto quali scene illustrare [...]".

Un'insegnante della provincia di Roma racconta invece così il complesso lavoro di scrittura che ha portato alla realizzazione di una storia con finali multipli: "Le revisioni delle bozze hanno coinvolto la redazione intera: ciascuno ha visto approvare il proprio pezzo dopo una lettura collettiva. Dopo la trasposizione del file su *Drive* abbiamo lavo-

rato alla fase di pubblicazione definitiva, sempre in sincrono, mentre in asincrono sono state apportate le modifiche formali, ortografiche da parte degli alunni e della docente. I problemi più rilevanti sono stati quelli di ordine tecnico per alcuni ragazzi (mancanza di connessione stabile, difficoltà di comunicazione in sincrono) e di carattere metodologico: scegliere e selezionare un lavoro definitivo frutto di 17 autori e autrici è stato abbastanza complesso, ma siamo giunti ad un buon compromesso. In conclusione il progetto ci ha dato la possibilità di sperimentare un percorso didattico che avesse come obiettivo di apprendimento un compito autentico, esercitando quelle famose competenze chiave di cittadinanza come la capacità di collaborare e lavorare in team per uno scopo comune. Una gorilla a Canale ha compattato lo spirito di comunità che avevamo smarrito nella quarantena".

Un piccolo gruppo di insegnanti, circa una quindicina, hanno scelto di sviluppare il testo collettivo come progetto a classi aperte, organizzando processi di scrittura complessi che hanno previsto momenti di lavoro nel gruppo classe e attività in rete con altri plessi o altre scuole. Questa scelta ha permesso per esempio di organizzare dei lavori di tutoraggio tra pari, per esempio costruendo un lavoro comune tra i bambini della scuola primaria e i ragazzi della secondaria di primo grado. Così è nato, per esempio, *L'Orlando Spaesato*, il testo collettivo realizzato da alcune classi di un Istituto comprensivo in provincia di Teramo. I bambini della scuola primaria hanno preparato un'ambientazione fantasy che ha rappresentato lo sfondo per la costruzione di alcune storie a partire dalle tecniche di Rodari. Successivamente gli studenti della scuola secondaria sono stati chiamati a realizzare con i più piccoli un adattamento dell'Orlando Furioso all'interno dell'universo narrativo fantasy creato dai più piccoli.

La scrittura collettiva in rete ha dato vita ad esperienza di ampio respiro, come la "staffetta di scrittura" realizzata da una rete di scuole nella provincia di Terni. Il progetto, che ha coinvolto circa 300 bambini e bambine delle scuole primarie della provincia nella realizzazione di un testo collettivo a partire dalla *Dichiarazione universale dei diritti umani*. L'attività, alla sua seconda annualità è stata avviata prima della pandemia e prevedeva la realizzazione di due volumetti a partire da due incipit differenti (Passoni, 2019). La staffetta prevedeva che alle classi fosse affidata la stesura di un capitolo, da realizzare in modo collettivo con le tecniche di scrittura collettiva di Freinet, Le Bohec e Don Milani. La stesura era successivamente inviata ad un'altra classe secondo un calendario definito ad inizio anno per una revisione di tipo linguistico e formale.

È importante ricordare inoltre il piccolo gruppo di classi che hanno praticato la scrittura del testo collettivo a distanza nella scuola dell'infanzia. Alcune esperienze sono particolarmente interessanti per come hanno organizzato il processo di scrittura data l'età dei bambini. In alcuni casi, come nell'esperienza della Casa di Cipì, un asilo di comunità in provincia di Benevento, il testo è nato dalla lettura di alcune filastrocche e con la consegna di un kit per il disegno, realizzata con l'aiuto della Protezione Civile. La scrittura a distanza è stata un modo per creare contatto tra bambini piccolissimi, di tre anni appena, che con l'aiuto dei genitori hanno realizzato storie e filastrocche. È

accaduto sull'isola di Favignana, in provincia di Trapani: l'insegnante Cristina Barranca ha chiesto ai suoi 23 piccoli alunni di pensare una parola a scelta che poi ha inserito su una "ruota della fortuna", un semplice software, che è stato usato per sorteggiare parole a caso da cui dar vita ad una narrazione. Un semplice innesco, che ha dato vita a piccole storie dove le parole sbagliate, gli "errori" fatti dai bambini su parole semplici e d'uso comune, lasciano intuire un lavorìo mentale alla scoperta delle forme e dei significati.

Un'ultima osservazione riguarda il tipo di testi realizzati. Si tratta nella gran parte dei casi di lavori multimediali, ma sono molto frequenti le realizzazioni con tecniche miste, per esempio disegni, scenari, burattini, marionette, sfondi che fungono da scenari teatrali, fotografati e inseriti in audiovisivi, ebook, presentazioni. Spesso gli insegnanti si sono avvalsi di software che forniscono modelli preconfezionati per l'assemblaggio o funzioni che semplificano la realizzazione informatica. La realizzazione di artefatti multimediali ha determinato inoltre l'attribuzione di ruoli per la realizzazione delle diverse componenti (illustrazioni, scenografie, video etc). Per esempio, una classe di scuola secondaria di primo grado ha scelto di realizzare un trailer della storia elaborata con animazioni create a partire da origami: "A ciascun alunna e alunno è stato affidato un compito preciso: quello di redattore, revisore, videomaker e disegnatore/origamista". Si tratta di una possibilità di valorizzazione delle differenti capacità e dei diversi interessi degli alunni e delle alunne.

Un altro tratto comune alle esperienze documentate riguarda il tipo *presenza sociale* (Cobb, 2009) e cioè il "senso dell'essere insieme" che ha caratterizzato i processi di scrittura. Solo in pochi casi le classi hanno utilizzato strumenti di scrittura collaborativa, anche semplici, per realizzare in modalità asincrona il lavoro di stesura e revisione. Gli insegnanti hanno evidenziato problemi di familiarizzazione con le funzioni dei software, come ad esempio le modalità di revisione. Un'insegnante della scuola primaria di Trasaghis ha raccontato che per i bambini collaborare sul documento condiviso è stato abbastanza facile, ma è stato necessario condividere delle regole, darsi delle scadenze. Dopo primo periodo di familiarizzazione con lo strumento, i bambini hanno cominciato ad essere più autonomi e ad organizzare tra loro delle videochiamate, in piccolo gruppo, per preparare i testi da presentare durante le videolezioni con tutta la classe, che sono diventate momenti per fare sintesi, limare e aggiustare le parti, per lavorare sulla coesione e sulla coerenza del testo collettivo. In generale, emerge che il lavoro di elaborazione del testo collettivo in ambiente digitale ha richiesto una presenza sociale ricca, dove è possibile riprodurre modalità spontanee di dialogo, cogliere le espressioni del volto dei parlanti, la gestualità, l'intonazione della voce e dove è possibile esercitare, anche in forma mediata, un'attenzione condivisa nel tempo e nello spazio. Sebbene la videoconferenza consenta solo parzialmente queste modalità tipiche della prossimità fisica ("Meet ci permette di lavorare 'insieme', ma le attività risultano dilatate e i confronti rallentati"), nella condizione di isolamento ha rappresentato il contesto con maggiori possibilità di interazione.

Conclusioni

Per molti anni gli investimenti in dotazioni tecnologiche per le scuole sono stati accompagnati da retoriche che hanno costruito l'idea di una sostanziale coincidenza dell'innovazione pedagogica con l'adozione di strumentalità digitali nelle prassi didattiche: basti pensare, a titolo d'esempio, al documento che accompagna il *Piano Nazionale Scuola Digitale* (PNSD, legge 107/2015)[10], ove si ribadisce che "[l]a scuola è, potenzialmente, il più grande generatore di domanda di innovazione, e quindi di digitale" (p. 9). Per contro, le indagini sulle pratiche di insegnamento durante la didattica a distanza (SIRD, 2020; INDIRE, 2020) sembrano smentire questa idea, evidenziando una tendenza fortemente conservativa dei docenti: il modello di scuola riprodotto nella DAD ricalca infatti una forma scolastica centrata su lezioni simultanee, esercitazioni e verifiche, oggetto di contestazione fin dagli inizi del '900 perché fortemente selettiva nei confronti degli studenti dei contesti sociali meno abbienti (Bottero, 2021).

Per diversi aspetti le pratiche analizzate esprimono un'alternativa a questa scuola a distanza. Se da una parte la dimensione sociale dell'esperienza educativa è relegata a un ruolo marginale e all'indeterminatezza che le idee di "relazione educativa" e "socialità" assumono nel parlar comune, nelle pratiche di scrittura collettiva di *Spaesi* si realizza una coniugazione stringente tra il piano delle relazioni e i traguardi di competenza delle Indicazioni Nazionali (2012), primi fra tutti quelli legati alla disciplina Italiano o alla sfera delle competenze di cittadinanza. Le parole degli insegnanti richiamano alla memoria il senso della scrittura collettiva come educazione alla socialità che si realizza attraverso la mediazione tra il desiderio di espressione individuale e la realizzazione di un obiettivo comune (Cavinato et al., 2019), ma al tempo stesso ci parlano di un lavoro continuativo su alcuni obiettivi di apprendimento molto concreti legati alla scrittura di testi narrativi, alla coesione e alla coerenza testuale, alla correttezza ortografica, che sono "allenati" nelle diverse fasi della realizzazione del testo collettivo.

Sebbene esistano numerosi studi che indagano l'esperienza scolastica durante il lockdown e nonostante digitalizzazione dei contesti educativi sia, insieme all'impatto sugli apprendimenti e sui vissuti, il tema che maggiormente ha polarizzato l'interesse della ricerca educativa (Polat, 2021), non è chiaro quanto pratiche analoghe a quelle analizzate siano diffuse a livello nazionale e internazionale, in particolare nella scuola primaria. Tuttavia la scrittura collettiva online ha costituito una risorsa molto importante per sviluppare pratiche sociali durante la pandemia, ad esempio all'interno delle comunità professionali (Hall, 2022) e di ricerca (Best, 2021), anche in ragione di fenomeni di infodemia e di sovraccarico informativo. Particolarmente significative, in questo senso, sono le esperienze di scrittura collettiva in rete che si sono sviluppate in ambito sanitario durante la pandemica e che hanno supportato la sistematizzazione di conoscenze a partire da quantità estese di dati.

[10] Url: https://www.istruzione.it/scuola_digitale/allegati/Materiali/pnsd-layout-30.10-WEB.pdf.

Per quanto concerne la didattica e le pratiche educative, in letteratura sono documentate soprattutto esperienze che coinvolgono studenti universitari e di scuola secondaria. Si tratta di esperienze che riguardano principalmente gli apprendimenti e la qualità dell'insegnamento (Rohmah, 2021), la coltivazione del senso di appartenenza al contesto sociale durante il periodo del lockdown (Cruz, 2021), il confronto tra l'esperienza di scrittura collettiva in presenza e a distanza (Lee, 2021), la rielaborazione dei vissuti correlati alla pandemia a partire da stimoli letterari (Barbagli, 2021). Resta tuttavia da indagare se e come queste e altre direzioni educative possano essere sviluppate con studenti più giovani anche se, su questo versante, la letteratura precedente al periodo pandemico evidenzia un forte nesso tra la scrittura collettiva e le pratiche di ricerca (inquiry based learning) condotte con i bambini e le bambine di scuola primaria (Herder, 2020) e una ricaduta positiva della pratica sulla competenza di scrittura soprattutto in relazione al dialogo che si sviluppa intorno alla produzione di testi (Herder, 2018).

Il confronto tra l'esperienza di *Spaesi* e la letteratura suggerisce alcune piste di ricerca ulteriori. In primo luogo sarà interessante comprendere meglio come l'impiego di strumenti digitali, in presenza e a distanza, influisce sui processi metacognitivi e sulle abilità di scrittura, in particolare con gli studenti più piccoli. Alla luce dei nessi che si evidenziano tra scrittura collettiva e pratiche di ricerca, nella scuola e nelle comunità scientifica, è interessante inoltre approfondire quali finalità educative si possano sviluppare per attualizzare la funzione emancipatrice che già Lodi e Don Milani individuavano chiaramente nella pratica del testo collettivo. In questo senso, appare utile una riflessione sulle pratiche di scrittura collettiva in ambito scientifico e la problematizzazione dei processi di produzione culturale che caratterizzano la contemporaneità (Parigi, 2014).

È da approfondire, infine, il tema delle *literacy* mediali (Buckingham, 2013) che attraversano gran parte delle produzioni analizzate. Nella scrittura collettiva a distanza, infatti, gli alunni hanno esercitato abilità e conoscenze necessarie alla realizzazione di elementi grafici, di audiovisivi e libri digitali e hanno sperimentato nel contesto scolastico modalità partecipative di produzione culturale. Si tratta di modalità che bambini e adolescenti già praticano in contesti informali di interazione online (Jenkins, 2015), ma il cui spazio è spesso eroso da proposte di consumo mediale dove le possibilità di espressione e costruzione di interazioni è ridotta a comportamenti utili a soddisfare logiche commerciali, come nel caso dalle piattaforme di *social gaming* (Morreale, 2021). Poiché questi processi interessano bambini e bambine in età precoce (Tisseron, 2016), c'è necessità di una problematizzazione della pratica educativa nella sua funzione emancipatrice, utile alla costruzione di consapevolezza.

Bibliografia

Barbagli, A., *Scrivere per resistere: il Decameron ai tempi del Covid*, L'Asino d'oro, Roma, 2021.

Best, O., Bronwyn F.. "*'Trying to work together': Writing a collaborative book in COVID-19*, "Journal of Global Indigeneity", Vol. 5, Num. 1, 2021, pp. 1-16.

Bottero E., P*edagogia cooperativa. Le pratiche Freinet per la scuola di oggi*, Armando Editore, Roma 2021.

Buckingham, D., *Media Literacy per crescere nella cultura digitale*, Armando Editore, Roma 2013.

Cavinato G., Vretenar C., *Scrivere insieme. Idee e proposte per la scrittura collettiva*, Edizioni MCE, Mestre 2019.

Cruz, L., Grodziak E., *We Belong: A Collaborative Reflection on First-Year Student Engagement under COVID-19*, in "Transformative Dialogues: Teaching and Learning Journal", Vol. 4, Num. 2, 2021, pp.2-11.

Cobb, S.C., *Social Presence and Online Learning: A Current View from a Research Perspective*, in "Journal of Interactive Online Learning", Vol. 8, Num. 3, pp. 241-254.

Gopnik A., *Il bambino filosofo*, Bollati Boringhieri, Torino 2010.

INDIRE, *Report integrativo Indire sulle pratiche didattiche durante il Lockdown*, Dicembre 2020, https://www.indire.it/2020/12/10/online-il-report-integrativo-indire-sulle-pratiche-didattiche-durante-il-lockdown/.

Hall, K. at al., *What Was It Like to Deliver Psychotherapy During the COVID-19 Pandemic? Understanding Therapists' Perspectives Using a Phenomenological Collaborative Writing Approach*, "The Qualitative Report", Vol. 27, Num.1, 2022, pp. 131-142.

Herder, A. et al., *Nature and function of proposals in collaborative writing of primary school students,* "Linguistics and Education", Vol. 46, Num. 2, 2018, pp. 1-11.

Herder, A. et al., *Sharing knowledge with peers: Epistemic displays in collaborative writing of primary school children*, "Learning, Culture and Social Interaction", Vol. 24, Num. 1, 2020, pp. 1-14.

Jenkins, H., Mizuko I., *Participatory culture in a networked era: A conversation on youth, learning, commerce, and politics,* John Wiley & Sons, New York 2015.

Kok Y.L., Hassell D. G., *Students' attitudes and preferences towards Google Docs as a collaborative writing platform*, "International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching (IJCALLT)", Vol. 11, Num. 2, 2021, pp. 1-15.

Ministero dell'Istruzione, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, Le Monnier, Firenze 2012.

Lodi C., Tonucci F. (a cura di), *L'arte dello scrivere,* Casa delle Arti e del Gioco, Drizzona 2017, p. 78.

Lucisano, P., *Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD*, "Lifelong Lifewide Learning", Vol. 16, Num. 36, 2020, pp. 3-25.

Mangione G., Cannella G., Parigi L., Bartolini R. (a cura di), *Comunità di memoria, comunità di futuro. Il valore della piccola scuola*, Carocci, Roma 2021.

Morreale, D., *Questo non è un gioco: Alternate Reality Game e spazi di negoziazione sociale,* "DigitCult-Scientific Journal on Digital Cultures", Vol. 5, Num. 2, 2021, pp. 7-12.

Mortari L., Ubbiali M. *Educare a scuola, Teorie e pratiche per la scuola primaria*, Pearson, Milano 2021.

Nucci D., Tosi A., Pettenati M. (a cura di), *eTwinning e la formazione degli insegnanti, Studi, evidenze e prospettive della community italiana*, Carocci, Roma 2021.

Passoni R., *Una staffetta per crescere tutti*, "Comune.info", 29 maggio 2019 -https://comune-info.net/una-staffetta-per-crescere-tutti/

Parigi L., *Scritture sociali: le scritture del lettore*, in Anichini A., *Digital Writing: nel laboratorio della scrittura*, Maggioli Editore, Santarcangelo di Romagna 2014.

Polat, M., *Exploring Educational Research during the COVID-19 Pandemic: 2020-2021*, "FIRE: Forum for International Research in Education", Vol. 7, No. 2, 2021, pp. 86-104.

Rodari, G., *Esercizi di fantasia*, La Nave di Teseo, Milano 2020.

Rodari G., *Grammatica della fantasia*, Torino, Einaudi, 1973, ora in Id., *Opere*, a cura di D. Marcheschi, I Meridiani, Mondadori, Milano 2020.

Rodari G., *La torta in cielo, illustrazioni di Bruno Munari*, Einaudi, Torino 1966.

Rodari G., *Manuale per inventare favole*, "Paese Sera", Roma, 9 e 19 febbraio 1962.

Rodari G., *Scuola di Fantasia*, La Nave di Teseo, Milano 2020.

Roghi V., *Lezioni di Fantastica. Storia di Gianni Rodari*, Laterza, Bari 2020.

Rohmah, G.N. et al., *Boosting Effective Teaching During Pandemic Covid-19 Through Computer-Mediated Collaboration*, "International Conference on Engineering, Technology and Social Science (ICONETOS 2020)", Atlantis Press, 2021, pp. 630-635.

Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria editrice fiorentina, Firenze 1967.

Siemens, G., Conole G., *Connectivism: Design and delivery of social networked learning*, "International Review of Research in Open and Distance Learning", Vol.12, No.3, 2011, pp.

Tisseron S., *Diventare grandi all'epoca degli schermi digitali*, La Scuola, Brescia 2016.

Tonucci F., *La città dei bambini. Un modo nuovo di pensare la città*, Zeroseiup, Bergamo 2015.

L'autrice

Laura Parigi è ricercatrice presso l'Istituto nazionale di documentazione innovazione e ricerca educativa e si occupa di didattica e formazione degli insegnanti. Ha condotto ricerche sulle pratiche dialogiche e cooperative in ambito scolastico e sull'apprendimento della lettura e della scrittura. Ha pubblicato *Spaesi. Un Atlante di geografia fantastica*, INDIRE, Roma 2021, e *Il dialogo euristico. Orientamenti operativi per una pedagogia dell'ascolto nella scuola primaria,* Carocci, Roma 2019.

Fare scuola a classi aperte in rete

Sperimentazione di didattica condivisa in piccole scuole isolate e con pluriclassi

Giuseppina Rita Jose Mangione, Michelle Pieri, Massimo Faggioli

In the school year 2020-2021, INDIRE launched in Italian small schools a pilot experimentation of a teaching method already validated in Québec and considered useful for overcoming the educational limits typical of remoteness scenarios (Mangione and Cannella, 2020). "Classi in rete" is characterized by a shared didactic practice where "delocalized" classes are involved in a common disciplinary path by adapting calendars, spaces, and teacher roles, using virtual twinning environments, videoconferencing and spaces for discussion such as the Knowledge Forum (KF) (Mangione and Pieri 2019; Mangione et al., 2021). The experimentation of the model in Abruzzo involved 12 small schools and is based on a design-based research methodological approach (Sandoval, 2014). This paper aims to answer the following questions:
Q1 Has the experience of networked classes fostered changes in the teaching practices and strategies of teachers?
Q2 Which are the elements that conditioned the teamwork in open classes?
The analysis uses a mixed method that integrates a standard search through data matrix and an interpretative search through group interviews aimed at the involved teachers and students. In fact, alongside a structured quantitative survey aimed at understanding the impact that the model had in the experimental classes in terms of collaboration, interdisciplinarity, reorganization of times and workspaces, we conducted a qualitative analysis based on focus groups with the teachers involved aimed at understanding to what extent the model has affected their propensity for change.

Keywords: "Classi in rete", small schools, remoteness, design based research, mixed method

Nell'anno scolastico 2020-2021, INDIRE ha avviato una sperimentazione pilota nelle piccole scuole italiane di un metodo didattico già validato in Québec e ritenuto utile per superare i limiti educativi che si verificano in situazioni di remoteness (Mangione e Cannella, 2020). "Classi in rete" si caratterizza per una pratica didattica condivisa dove classi "delocalizzate" vengono coinvolte in un percorso disciplinare comune adattando calendari, spazi e ruoli dei docenti utilizzando ambienti di gemellaggio virtuale, di videoconferenza e spazi di argomentazione come il Knowledge Forum (KF) (Mangione e Pieri 2019; Mangione et al., 2021). La sperimentazione del modello in Abruzzo ha coinvolto 12 piccole scuole e poggia su un approccio metodologico di analisi di tipo design-based research (Sandoval, 2014) L'articolo vuole restituire una risposta alle seguenti domande:
D1 L'esperienza di classi in rete ha favorito cambiamenti nelle prassi e strategie didattiche dei docenti?
D2 Quali sono gli elementi che hanno condizionato il lavoro per gruppi a classi aperte?
L'analisi si avvale di un metodo misto che integra una ricerca standard tramite matrice dati e una ricerca di tipo interpretativo tramite interviste di gruppo rivolte ai docenti coinvolti e agli studenti. Infatti, accanto a un'indagine quantitativa strutturata volta a comprendere l'impatto che il modello ha avuto nelle classi sperimentali in termini di collaborazione, interdisciplinarità, riorganizzazione dei tempi e degli spazi di lavoro, è stata condotta un'analisi qualitativa basata su focus group con i docenti per rilevare quanto il modello abbia inciso sulla loro propensione al cambiamento.

Parole chiave: Classi in rete, piccole scuole, remoteness, design based research, mixed method

G.R.J. Mangione, M. Pieri, M. Faggioli, *Fare scuola a classi aperte in rete.Sperimentazione di didattica condivisa in piccole scuole isolate e con pluriclassi*, in "Educazione Aperta" (www.educazioneaperta.it), 11/2022.

DOI: 10.5281/zenodo.6844708

Remotness, piccole scuole e tecnologie per l'inclusione

Le scuole piccole sono contesti educativi spesso caratterizzate dall'isolamento, dalle lunghe distanze tra i luoghi e dalle loro popolazioni sparse. Situate infatti in luoghi detti anche *places left behind* (Fuguitt, 1971; Lichter e Schaft, 2016) le scuole si impegnano a offrire opportunità educative eque e di qualità.

Una piccola scuola che si rinnova può divenire uno degli "attrattori" per il ripopolamento dei territori fragili oltre al benessere ambientale che può garantire la vita nei villaggi o nei luoghi rurali-urbani e periurbani (Gras e Salvati, 2019), con conseguenti effetti di de-territorializzazione (abbandono di luoghi noti) e re -territorializzazione (con una esplorazione di altri modelli organizzativi) (Dovey et al., 2018). La percezione di una scuola che non è in grado di offrire eque opportunità educative in aggiunte al disagio percepito dalle famiglie, può invece accelerare il fenomeno dello spopolamento con un difficile contenimento dell'impoverimento culturale dei territori (Du Plessis e Bailey, 2000).

La ricerca si sofferma sul termine *remoteness* (Howley et al., 2011). per indicare il tipo di isolamento a cui questi territori incorrono. Sebbene infatti la posizione di una scuola esuli dal controllo degli insegnanti e dei responsabili delle politiche educative, l'isolamento (*remoteness*) richiede una grande attenzione perché interviene nel giudizio che studenti e famiglie danno al servizio "istruzione" così come nella comprensione da parte degli insegnanti di quanto essa possa incidere sulle pratiche pedagogiche quotidiane (Mangione e Cannella, 2021). L'isolamento non fa riferimento solo alla "distanza fisica" delle comunità rurali rispetto alle aree urbane ma ad una "distanza" culturale, come allo iato che si crea tra scuola e genitori, al pessimismo sull'istruzione e all'idea che l'offerta non sia in grado di creare opportunità future. Le scuole piccole e situate in contesti rurali affrontano sfide uniche associate all'isolamento geografico, alla difficile integrazione multiculturale e alle risorse scolastiche e comunitarie limitate (Johnson e Strange, 2007; Sze, 2004). In questi contesti emerge l'idea di una fragilità educativa (Ryan, 2001) (du Plessis e Bailey, 2000) e una richiesta da parte dei genitori di interventi in grado di sostenere programmi educativi di qualità per i loro figli.

Per colmare l'isolamento culturale e geografico emergono interventi con laboratori mobili (furgoni mobili che trasportano risorse di apprendimento in aree remote), percorsi di studio indipendente in rete, linee telefoniche dedicate all'istruzione, insegnanti itineranti, seminari estivi, lezioni per corrispondenza, istituti residenziali estivi, scambi di pratiche e lezioni video in rete (Arnold, 2021). Negli ultimi anni sono sempre più presenti a livello internazionale interventi di sistema di didattica a distanza che vuole offrire alla comunità una idea di "scuola giusta e di qualità" che eviti una

condizione di fragilità e il rischio di chiusura. In Australia Programmi come S*chool of the Air* (SOTA) e *School of Isolated and Distance Education* (SIDE) utilizzano le TIC per fare scuola nei territori rurali e laddove necessario, in assenza di docenti di ruolo sono i genitori, in particolare le madri, ad agire come pseudo-insegnanti, ed in altri casi gli educatori certificati assumono un incarico itinerante (Tynan e O'Neill, 2007) che va ad integrare la programmazione didattica in rete.

L'apprendimento a distanza rappresenta un grande potenziale per le scuole rurali richiedendo ai sistemi di ripensare la *forme scolaire* per le piccole scuole. Sebbene vi sia una forte crescita nell'uso dell'istruzione a distanza nell'ambito K-12, non esiste ad oggi una disamina ampia delle applicazioni di soluzioni e modelli di didattica a distanza nelle scuole rurali del primo ciclo (Kormos, 2018). La ricerca sull'uso delle tecnologie nelle situazioni didattiche in piccole scuole a oggi si è focalizzata su specifiche traiettorie o approcci analitici, in particolare: (1) studi sull'uso delle TIC da parte degli insegnanti nelle scuole piccole e rurali con un focus sul divario digitale esistente (Wang, 2013; Hohlfeld et al., 2011) e sulla necessità di uno staff digitale (Thomas e Falls, 2019); (2) studi che sottolineano la necessità di guidare gli insegnanti delle aree rurali verso l'adozione della tecnologia di rete nel loro insegnamento, in modo da integrare meglio le attività scolastiche e extrascolastiche degli studenti (Panizzon e Pegg, 2007); (3) studi incentrati su iniziative e programmi ministeriali volti a implementare l'uso della tecnologia da parte degli insegnanti nelle aree rurali (Howley et al., 2011; Mangione e Calzone, 2019).

Il Modello Classi in rete

Il modello *Classi in rete* è nato all'inizio del nuovo secolo in Quebec (Canada) grazie a École éloignée en Réseau (ÉÉR), un'iniziativa governativa quebecchese finalizzata, sfruttando le opportunità messe a disposizione dalle TIC, non solo a mantenere in vita le piccole scuole ma anche, andando ad arricchire il loro contesto educativo e a diminuire il loro livello di isolamento, a fare in modo che queste scuole siano nelle condizioni di erogare un servizio che rispetti gli standard delle altre scuole quebecchesi (Laferrière et al., 2012). *Classi in rete* si caratterizza per una pratica didattica condivisa dove classi "delocalizzate" vengono coinvolte in un percorso disciplinare comune adattando calendari, spazi e ruoli dei docenti (Mangione et al., 2021; Mangione e Pieri, 2021).

L'esperienza didattica condivisa poggia sulla co-costruzione delle conoscenze (Dumont et al., 2010) e richiama tre principi pedagogici: la comunità di apprendimento, l'insegnamento per problemi e la promozione del dialogo tramite le TIC.

Nella classe come comunità di apprendimento tutti gli studenti, in base alle loro specifiche attitudini, partecipano attivamente al raggiungimento dell'obiettivo di apprendimento in un clima di collaborazione, rispetto, dialogo e aiuto reciproco. Le

attività di indagine collettiva vengono promosse dai docenti in quanto favoriscono la comprensione e la risoluzione di problematiche che i docenti possono ricollegare a una o più discipline.

Lo studio di problematiche autentiche è il vero e proprio focus di questo modello. Insegnare per problemi vuol dire coinvolgere gli studenti su problemi reali lasciando al tempo stesso spazio alla loro creatività e permettendo loro di approfondire la comprensione individuale e collettiva dell'argomento. Coinvolti nello studio di un problema reale e autentico, gli studenti vengono in primis invitati a formulare domande e a esprimere idee in merito alla propria comprensione del problema e, in un secondo tempo, a migliorare tutti insieme le idee apparentemente più promettenti per capire più a fondo, o anche risolvere, il problema.

Gli insegnanti organizzati in classi ibride (che integrano spazi fisici e virtuali) condividono forme educative cooperative come *peer aidants*, *mentorat* o equipe delocalizzate utilizzando ambienti di gemellaggio virtuale, di videoconferenza e spazi di argomentazione (Mangione e Pieri, 2021; Mangione et al., 2021). L'aula fisica si trasforma in un atelier multitasking con angoli, o corner, creati ad hoc per ospitare attività specifiche a turnazione tra studenti in grado di permettere pluriclassi in rete, pluriclasse connessa con una classe omogenea e gruppo classe (entrambe le classi) connesso con un esperto. L'aula virtuale si contraddistingue per la presenza di strumenti come il Knowledge Forum (KF), ambiente che permette la costruzione di discorso scritto su ramificazioni, e la Videoconferenza, che favorisce il dialogo della classe aperta e il confronto ragionato tra gli studenti.

La sperimentazione in Italia. Il modello formativo per i docenti

Nell'anno scolastico 2020-2021, INDIRE in collaborazione con l'Università Telematica IUL, L'école Eloignè en Reseau del Québec e l'USR Abruzzo, ha avviato la sperimentazione pilota nelle piccole scuole italiane del modello *Classi in rete* già validato in territorio canadese e ritenuto utile per superare i limiti educativi che si verificano in situazioni di *remoteness* (Mangione e Cannella, 2020).

La sperimentazione ha richiesto una prima fase di formazione laboratoriale rivolta ai docenti delle scuole selezionate, articolata in episodi educativi chiave:

- Episodio 1 - La formazione degli animatori digitali e dei docenti;
- Episodio 2 - La progettazione delle esperienze di didattica condivisa tra cluster di scuole gemellate;
- Episodio 3 - L'implementazione delle *classi in rete* gemellate.

Il percorso formativo richiama il modello di laboratorio adulto già sperimentato dal gruppo di ricerca delle piccole scuole (Mangione et al., 2021) e caratterizzato da:

1. *diade collaborativa* tra ricercatore e docenti esperti del Québec attribuendo ai primi la competenza di progettazione delle attività di laboratorio per meglio far comunicare il metodo con il contesto italiano e ai secondi la conoscenza dei principi metodologici ed epistemologici;
2. *atelier pedagogico* (Mottet, 1992; Altet, 2010; Lafortune, 2006) per restituire un percorso fatto di "spazi di costruzione attiva della pratica" dove animatori digitali e docenti sono invitati ad analizzare il modello di lavoro proposto, a individuare contesti applicativi e temi su cui costruire gemellaggi tra scuole e classi. L'atelier è stato articolato in:
    - incontri formativi con gli animatori digitali in videoconferenza dedicato alla presentazione del modello *knowledge building* (KB) e dell'ambiente online KF;
    - incontri formativi con insegnanti e animatori digitali sul modello teorico della classe come *knowledge building community*;
    - incontri di pratica con gli ambienti a partire da attività di discussione sincrona sul knowledge forum sull'uso del modello KB a scuola (fase 1) sviluppata poi in modalità asincrona (fase 2) per circa due settimane. I docenti, grazie allo spazio di lavoro del KF, hanno potuto ragionare sul modello del progetto *Classi in rete*, individuare contesti applicativi e temi su cui costruire gemellaggi tra scuole e classi diverse.
3. *gemellaggio tra scuole.* Terminata la fase di formazione, sono stati creati quattro macro-gruppi di lavoro su temi in grado di far lavorare verticalmente la scuola primaria e secondaria di primo grado. Questa fase ha previsto l'elaborazione della progettazione delle attività da parte degli insegnanti organizzati in quattro gruppi sulla base di un format ispirato al Canevas proposto dai colleghi del Québec e adattato al contesto italiano. È stato quindi fornito un *feedback* alle progettazioni da parte degli esperti con note sui testi e con restituzione in videoconferenza. I gruppi di lavoro hanno quindi messo a punto una versione aggiornata delle progettazioni a seguito del feedback.

La proposta di *Classi in rete* ha costituito una risposta alle istanze di lifelong learning e sviluppo professionale dei docenti in contesti isolati e soggetti a dispersione formativa. In particolare, la formazione adulta, ha saputo valorizzare scambio paritetico e il dialogo aperto tra staff docente e discenti. Ha inoltre proposto l'uso di strumenti anche tecnologici per sperimentare i quali è stata attivata la "palestra" consentendo così ai docenti di lavorare e sperimentarsi in un luogo "protetto" avendo l'opportunità di valutare gli aspetti funzionali e le implicazioni didattiche delle soluzioni tecnologiche innovative.

L'esperienza formativa ha risposto al bisogno emergente nelle aree periferiche si superare quell'isolamento non solo geografico ma anche relazione superando quella situazione di chiusura spesso caratterizzata dall'impossibilità di aprire le classi all'esterno.

I docenti hanno avuto modo di sperimentare un processo di co-costruzione della conoscenza e di co-progettazione di esperienze di aule caratterizzate dal lavoro congiunto e prolungato di classi afferenti a scuole diverse e lontane tra loro. L'apprendimento di approcci e strumenti è stato perseguito con determinazione, a dispetto della complessità generata dal confinamento dovuto alla pandemia, anche perché sostenuta da obiettivi chiari che hanno incrociato bisogni individuali e collettivi.

Lo sviluppo dei progetti ha valorizzato il ruolo delle esperienze e delle competenze individuali dei docenti coinvolti, che hanno anche dovuto "negoziare" con i loro colleghi non solo gli obiettivi, ma anche i tempi e gli spazi, così come i ruoli ed attività a distanza.

Il percorso di ricerca: domande e metodologia

La sperimentazione del modello in Abruzzo ha coinvolto 12 piccole scuole e poggia su un approccio metodologico di analisi di tipo *design-based research* (Sandoval, 2014). Il *design-based research* è una metodologia sistematica ma flessibile adottata nell'ambito della collaborazione tra ricercatori e professionisti appartenenti a un contesto educativo, orientata a migliorare le pratiche di tale contesto attraverso l'introduzione di una innovazione sottoposta a un'analisi iterativa, che prevede una serie di cicli di progettazione, implementazione, analisi e riprogettazione. La sperimentazione condotta intende quindi configurarsi come il primo ciclo di introduzione del modello *Classi in rete* nel contesto di riferimento. Tale introduzione rappresenta quindi l'innovazione che viene testata, con la possibilità, dopo averne effettuata un'analisi, di prevedere, in prospettiva, una seconda iterazione che migliori le eventuali criticità emergenti.

Con riferimento al Design Based Research, si introduce, in particolare, una tecnica per concettualizzarne l'utilizzo: il Conjecture Mapping (mappa della congettura), tecnica messa a punto per specificare le caratteristiche teoricamente salienti della progettazione di un ambiente di apprendimento e mappare il modo in cui si prevede che esse lavoreranno insieme per produrre i risultati desiderati (Sandoval, 2014).

Gli obiettivi del piano di ricerca si focalizzano su problemi ai quali si cerca di dare risposte attraverso la costruzione di un modello di lavoro efficace per le piccole scuole e, nell'ipotesi di sviluppo del progetto, di un suo progressivo raffinamento attraverso un approccio partecipato con i docenti e gli studenti.

A partire da una *Congettura* quale: "*Le Classi in rete rappresentano un'occasione per*

ripensare le attività didattiche favorendo il lavoro per gruppi eterogenei per età e livelli" (pluriclassi e classi aperte ma omogenee) in questo articolo vuole restituire una risposta alle seguenti domande:

> D1 L'esperienza di *Classi in rete* ha favorito cambiamenti nelle prassi e strategie didattiche e organizzative dei docenti?
> D2 Quali sono gli elementi che hanno favorito tale cambiamento?

Il lavoro di analisi si avvale di metodo misto che integra *una ricerca standard tramite matrice dati* e una *ricerca di tipo interpretativo tramite focus group* rivolti ai docenti e agli studenti coinvolti. A partire quindi da una prima ricognizione quantitativa tramite questionario semi-strutturato a fini esplorativi, la metodologia di ricerca si avvale di "approcci di comprendenti" (Trinchero, 2002, Miles e Huberman, 1994), di tipo fenomenologico e interpretativo sui testi liberi, per interpretare l'impatto che il modello ha avuto nelle classi sperimentali in termini di collaborazione, interdisciplinarità e riorganizzazione dei tempi e degli spazi di lavoro. Successivamente è stata condotta una analisi qualitativa basata su *focus group* con i docenti e le loro classi costruiti a partire dall'individuazione delle dimensioni di indagine inerenti alla propensione al cambiamento nella didattica, già presenti in letteratura (Moè, Pazzaglia e Friso, 2010).

I risultati della ricerca. La ricognizione basata sul questionario e l'analisi dei testi

Per rilevare le opinioni dei docenti sull'esperienza, rispetto alle domande è stato somministrato al termine del percorso un questionario con domande a risposta dicotomica (sì/no) e domande a risposte aperte. La ricerca ha previsto un approfondimento qualitativo sui testi narrativi tramite analisi ermeneutica delle risposte aperte

Alla domanda "L'esperienza *Classi in rete* ha modificato il tuo modo di progettare la didattica?" ben 18 docenti su 22 rispondenti (12 di primaria e 6 di secondaria) confermano di aver modificato il proprio modo di progettare la didattica, senza differenze tra ordine di scuola. Analizzando il contenuto delle domande a risposta aperta è possibile rilevare alcune specifiche categorie di significato rilevate a posteriori grazie alle affermazioni registrate dalle risposte dei docenti inerenti alle modifiche nella progettazione e nelle prassi didattiche e le modalità attraverso cui queste modifiche si sono mette in atto. Sono 4 le occorrenze inerenti "modifiche della modalità di progettazione dell'esperienza didattica". La progettualità del docente, frutto spesso di un lavoro individuale dovuto alla carenza di organico presente nei piccoli plessi e all'isolamento dettato dalle distanze tra un plesso e un altro, assume

un carattere collaborativo potenziato dalle tecnologie. Tale collaborazione favorisce la gestione delle pluriclassi ma anche la condivisione di strumenti e documentazioni utili.

> *Attuazione di una progettazione condivisa della pratica didattica per superare le difficoltà inerenti pluriclasse e isolamento attraverso situazioni arricchite dall'uso delle TIC*
>
> (Docente, Plesso di Nocciano, I.C. Rosciano)
>
> *Ho potuto sperimentare la progettazione "a distanza" fra colleghi di scuole lontane, utilizzando strumenti di condivisione dei documenti.*
>
> (Docente, Plesso Torricella Sicura, I.C. Civitella Torricella)

La dimensione iterativa della progettazione e il valore del team emergono con forza per via della maggiore consapevolezza acquisita dai docenti in fase pandemica dell'impatto che le variabili di contesto possono avere sulla pratica educativa.

> *È un aspetto necessario, dal quale non si può prescindere, specialmente nella continua emergenza nella quale abbiamo vissuto durante questo anno scolastico, o si rischia di camminare per la propria strada, non contando le difficoltà degli altri. Progettare non è soltanto un momento iniziale, di qualsiasi percorso, ma è necessario rimodulare sempre, tenendo conto delle variabili che sono sempre presenti*
>
> (Docente, Plesso Palena, I.C. Torricella Peligna)

Emergono, con tre occorrenze, anche riflessioni in merito al valore di una didattica per grandi temi in grado di superare il lavoro per discipline e di lavorare per competenze anche avvalendosi del multimediale.

> *Cercare argomenti di interesse e creando maggiori collegamenti con le diverse discipline di studio*
>
> (Docente, I.C. Isola-Colledara)
>
> *Utilizzare più collegamenti multidisciplinari e multimediali*
>
> (Docente, Plesso di Colledara, I.C. Isola-Colledara)

L'esperienza ha permesso ai docenti di superare una progettazione dell'esperienza educativa basata su un apprendimento nozionistico (2 occorrenze) puntando un esperienze di tipo laboratoriale (2 occorrenze) in grado di mettere al centro una didattica basata sulla ricerca e sulla scoperta e in grado di valorizzare le risorse e gli

spazi del territorio (4 occorrenze). Viene quindi valorizzato uno dei principi educativi alla base del modello *Classi in Rete*, l'insegnamento per problemi

> *Gli alunni hanno imparato a ricercare e raccontare storie dai propri luoghi di provenienza con modalità che si discostano da quelle della guida turistica tradizionale e che si avvicinano a quelle dello storytelling. In particolare, gli alunni hanno progettato e sviluppato itinerari in grado di favorire la scoperta dell'identità locale, valorizzando le risorse storiche, culturali, artistiche, naturalistiche e gastronomiche del loro territorio*
>
> (Docente, Plesso di Rosciano, Nocciano e Catignano, I.C. Rosciano)
>
> *Nel mio modo di progettare la didattica "Classi in rete" c'è stata una rivisitazione degli aspetti metodologici ed è stata un'occasione per riflettere sulle prospettive pedagogiche e le pratiche didattiche da includere nell'ambiente, diventato luogo di ricerca e di sperimentazione.*
>
> (Docente, Plesso di Castelli, I.C. di Isola del Gran Sasso - Colledara)

Infine, con 5 occorrenze, viene sottolineata come il lavorare per *Classi in rete* abbia comportato una rimodulazione continua delle attività, dettata non solo dalla necessità di accompagnare per la prima volta studenti e genitori nella comprensione degli spazi di lavoro on line (3 occorrenze) ma derivante dalla partecipazione collettiva agli strumenti di dialogo collaborativo e di riflessione e argomentazione da parte delle classi (2 occorrenze). Anche in questo caso, le modifiche alle prassi lavorative richiamano uno dei principi del modello *Classi in rete* legato al dialogo e alla costruzione progressiva di conoscenza.

> *Ispirare gli alunni a un percorso di autoapprendimento permanente, un apprendimento che ha coinvolto tutti.*
>
> (Docente, Plesso di Tossicia, I.C. di Isola del Gran Sasso - Colledara)
>
> *Creare situazioni idonee per favorire il coinvolgimento degli alunni su problemi reali lasciando, al tempo stesso spazio alla loro creatività e consentendo loro di approfondire la comprensione individuale e collettiva dell'argomento. Stimolare il dialogo di classe alimentato da contributi scritti e dagli scambi verbali in classe o in videoconferenza. Prevedere momenti di condivisione del lavoro con le classi gemellate.*

L'analisi del testo ha permesso una ulteriore categorizzazione *a posteriori* di quelle che possono ritenersi le dimensioni che hanno avuto un ruolo importante nel favorire i cambiamenti nel modus operandi dei docenti coinvolti nel percorso di ricerca-formazione. Dall'analisi delle risposte aperte vediamo quanto importante (4

occorrenze) sia stata la dimensione del confronto, del gemellaggio e della condivisione di esperienze innovative tra docenti di realtà scolastiche differenti ad aver favorito il cambiamento nelle pratiche di progettazione e azione didattica.

> *La conoscenza diretta dei colleghi nell'ambito dell'esperienza formativa ha consentito di instaurare un rapporto positivo e di fiducia. Ciò ha favorito l'elaborazione in sincrono delle attività condivise a distanza. Gli strumenti utilizzati sono stati: piattaforme per meeting, software di condivisione e compilazione multipla sincrona e asincrona dei files, social network.*
>
> (Docente, Plesso di Civitella Sicura, I.C. Civitella Torricella)
>
> *Il setting e il rapporto con i colleghi che hanno trovato funzionale la metodologia e l'ambiente di apprendimento*
>
> (Docente, Plesso di Civitella del Tronto, I.C. Civitella Torricella)

Anche l'interesse da parte degli alunni per la nuova modalità di lavoro aperta ad altre classi e basata su una gestione di ruoli e team di lavoro (2 occorrenze) ha contribuito a mettere in atto le modifiche dichiarate in termini di cambiamento della progettazione didattica

> *La partecipazione e l'interesse dimostrato dagli alunni verso la nuova modalità di lavoro che ha favorito la collaborazione, il rispetto, il dialogo e l'aiuto reciproco e ha ridotto l'isolamento relazionale lavorando con alunni di altre classi e di altre scuole collegate in rete.*
>
> (Docente, Plesso di Nerito Di Crognaleto, I.C. Montorio Crognaleto)

Alla domanda "L'esperienza di *Classi in rete* ha cambiato la gestione della classe a distanza?" solo 10 docenti su 20 (5 della scuola primaria e 5 della secondaria di primo grado) dichiara di aver modificato la gestione della classe. Tra i cambiamenti rilevati dai docenti di scuola secondaria vi è sicuramente la maggiore autonomia degli studenti (2 occorrenze), una propensione a collaborare insieme traendo valore dal pensiero degli altri, in un'ottica inclusiva (1 occorrenza) e di maggiore consapevolezza rispetto all'uso di strumenti tecnologici a fini educativi (2 occorrenze)

> *Maggiore autonomia dei ragazzi nel gestire le informazioni e lo studio delle attività*
>
> (Docente, scuola secondaria, Plesso di Pescina – Aielli, I.C. Fontamara)
>
> *Il gruppo classe ha attivamente collaborato includendo anche gli studenti che presentavano difficoltà*

(Docente, scuola secondaria, Plesso di Torricella Sicura, Civitella - Torricella)

Tra i cambiamenti rilevati dai docenti di scuola primaria, emergono anche in questo caso il miglioramento del clima collaborativo in ottica inclusiva e creativa (2 occorrenze) così come la costruzione di una comunità che costruisce insieme conoscenza (1 occorrenza) attraverso le tecnologie (2 occorrenze).

Una crescita del "sapere" che si è arricchita con la lettura delle note degli altri alunni di altre realtà scolastiche.

(Docente, scuola primaria, Plesso di Castelli)

Il clima del gruppo classe è migliorato e tutti hanno collaborato aiutando gli alunni che presentavano delle difficoltà.

(Docente, scuola primaria, Plesso di Nerito Di Crognaleto)

Per quanto concerne la riflessione su cosa ha influito nel verificarsi dei cambiamenti citati, i docenti della scuola secondaria sottolineano l'importanza dello sviluppo di competenze digitali (1 occorrenza) che l'esperienza *Classi in rete* ha permesso, così come l'utilizzo di nuovi ambienti tecnologici (2 occorrenze) e una maggiore autonomia degli studenti nell'organizzazione delle attività sia personali che cooperative (3 occorrenze).

I ragazzi sono stati stimolati a costruire l'apprendimento attraverso azioni di ricerca personale e cooperativa

(Docente, scuola secondaria, Plesso I.C. Isola-Colledara)

L'utilizzo della piattaforma Cisco WebEx e del KF per interagire con le altre classi in rete.

(Docente scuola secondaria, Plesso di Pescina – Aielli, I.C. Fontamara)

L'interazione e l'autonomia dei discenti nell'organizzazione delle attività

(Docente, scuola secondaria, Plesso Civitella del Tronto, I.C. Civitella Torricella)

I docenti della scuola primaria individuano come fattori che hanno influenzato verificarci dei cambiamenti citati, la capacità degli strumenti utilizzati di favorire la dimensione del gruppo (1 occorrenza) e lo sviluppo di competenze digitali (1 occorrenza) e più in generale la spinta legata alla metodologia innovativa e alla sperimentazione (2 occorrenze)

Nella nostra piccola realtà scolastica il Knowledge Forum ci ha permesso di essere gruppo

(Docente, scuola primaria, Plesso Castelli)

L'acquisizione, sempre più crescente, delle competenze digitali

(Docente, scuola primaria, Plesso di Nerito di Crognaleto)

Infine, riportiamo i risultati ottenuti in risposta alla domanda "L'esperienza *Classi in rete* ha modificato la gestione dei tempi e spazi della didattica?". Dall'analisi quantitativa emerge che per la maggior parte dei docenti rispondenti (in questo caso 11 su 16) l'esperienza *Classi in rete* ha modificato la gestione dei tempi della didattica, senza differenze significative tra insegnanti di primaria e secondaria.

La sperimentazione, avvenuta in fase pandemica, ha richiesto ai docenti (4 occorrenze) di rimodulare le attività didattiche in base alle aperture e chiusura della Scuola e di lavorare in DAD su un monte ore ridotto rispetto alla didattica in presenza.

> *Purtroppo, dati i tempi concessi, non ho potuto soffermarmi quanto volevo. Essendo il nostro plesso chiuso per un focolaio nel paese, il monte ore delle lezioni sincrone era davvero ristretto, per affrontare tutte le tematiche scelte.*
>
> (Docente, Plesso di Palena)

I docenti segnalano anche che il modello *Classi in rete* ha portato a diminuire le ore dedicate alle classi lezione essenzializzando di molto i contenuti e rendendo maggiormente flessibili gli orari dedicati agli incontri di gruppo.

> *Gestire una classe significa favorire la motivazione e sollecitare negli alunni il coinvolgimento nelle varie proposte educative e didattiche. L'esperienza "Classi in Rete" ha dato vita a un nuovo luogo di apprendimento, di comunicazione, di scambio sincrono e asincrono e ci ha portato a semplificare e a "essenzializzare" le lezioni.*
>
> (Docente, Plesso di Tossicia)
>
> *Nell'organizzazione oraria. Era necessario concordare gli incontri in un'ottica di flessibilità. Anche la DAD ha determinato la necessità di rimodulare spesso gli orari.*
>
> (Docente, Plesso di Torricella Sicura)

Ben 9 docenti restituiscono un cambiamento nella gestione degli spazi. Al netto delle norme di distanziamento anti-Covid, gli spazi sono stati integrati dall'uso di spazio all'aperto (1 docente), ma anche di applicativi e dal lavoro in gruppi nelle tech zone, così come degli ambienti digitali predisposti per la costruzione collaborativa di conoscenza (3 docenti).

> *L'utilizzo di notevoli applicativi ha di sicuro modificato l'ambiente scuola, che si è*

sviluppato molto online, allargando la prospettiva della didattica tradizionale.

(Docente, Plesso di Montorio al Vomano)

Abbiamo utilizzato prevalentemente la tech-zone, la nostra aula multimediale, dotata di postazioni pc, tablet e schermi touch interattivi.

(Docente, Plesso di Palena)

Ha arricchito lo spazio fisico di uno spazio digitale sempre disponibile per il confronto e la collaborazione, al di là degli orari di apertura della scuola.
(Docente, Plesso di Torricella Sicura)

L'analisi qui restituita permette di rintracciare una prima fotografia della propensione al cambiamento delle pratiche didattiche e organizzative da parte degli insegnanti delle piccole scuole coinvolte nel percorso risalendo così all'impatto dell'innovazione introdotta e alla necessità di proseguire al fine di comprendere la replicabilità e l'integrazione all'interno della visione del fare scuola.

I risultati della ricerca. L'approfondimento tramite focus group

Al termine dell'anno scolastico 2020/2021 sono stati realizzati, da una parte, due *focus group* che hanno coinvolto in totale 9 dei 21 docenti che hanno partecipato all'esperienza. Dall'altra due *focus group* ad hoc per gli studenti, ai quali hanno preso parte rispettivamente 6 studenti della primaria e 7 studenti della secondaria di primo grado. I *focus group*, che hanno coinvolto i docenti, nella prima parte hanno approfondito le dimensioni del questionario MESI - Motivazioni, Emozioni, Strategie e Insegnamento (Moè, Pazzaglia e Friso, 2010): soddisfazione, emozioni, prassi, strategie, autoefficacia e incrementalità. Nella seconda del *focus group* si è chiesto ai docenti di dire quali ritengono che possano essere i maggiori ostacoli e vantaggi connessi all'adozione del modello *Classi in rete* nella scuola italiana. Nei *focus* che hanno coinvolto gli studenti sono stati discussi i seguenti temi: descrizione dell'attività realizzata, uso degli ambienti online, uso degli spazi fisici, risultati raggiunti, differenze con l'esperienza didattica precedente e ruolo dell'insegnante, rilevanza del punto di vista di "altri significativi", bilancio complessivo e proposte.

Sulle trascrizioni dei *focus group* è stata realizzata l'analisi tematica (Braun e Clarke, 2006), che implica sei passaggi principali: familiarizzazione dei ricercatori con i dati, codifica dei dati, individuazione dei temi, revisione dei temi, definizione e denominazione dei temi individuati e presentazione dei risultati (Braun e Clarke,

2006). Verranno di seguito presentati i risultati dell'analisi condotta relativi alle domande di ricerca oggetto di questo articolo.

Per quanto riguarda il cambiamento delle prassi e delle strategie didattiche, alcuni docenti hanno sottolineato come, grazie a questo progetto, non solo hanno avuto l'opportunità di conoscere e provare una nuova strategia didattica, "ho aggiunto una nuova strategia d'insegnamento a quelle che già utilizzavo" "L'esperienza è stata positiva soprattutto aver messo in atto la famosa classe capovolta, io questa volta sono stata lo spettatore dei miei alunni, hanno fatto tutto da soli e non pensavo, sono sincera, che questa cosa si potesse fare. Perché sì, anche noi venivamo dalla DAD, però la classica DAD, io parlo per me e per la mia esperienza, io non sono molto tecnologica, io sono per la carta e la penna. Anche nella DAD per quanto uno sperimenti la piattaforma, una modalità di lezione più accattivante, la forma mentis è quella, per la maggior parte della lezione è quella tradizionale. Qui no, qui ho avuto modo di sperimentare il contrario: io spettatore dall'altra parte, loro i miei insegnanti, per cui si apre un mondo. Tutto mi ha stupito positivamente", ma sono stati anche spronati a riflettere e a modificare alcune prassi e strategie didattiche proprie del loro "fare scuola" quotidiano. I docenti evidenziano come questa esperienza li abbia spinti a portare maggiormente l'attenzione sulla fase di rielaborazione, "Grazie a questa esperienza mi sono accorta che ho il cattivo vizio di semplificare eccessivamente e che la fase della rielaborazione per me ha troppa poca importanza. Mi sono accorta che dovrei lasciare più spazio agli studenti e dovrei responsabilizzarli maggiormente" e sulla problematizzazione, "La mia lezione era la classica lezione: arrivavo a scuola, si apriva il libro, si leggeva, si discuteva, si spiegava, si ponevano delle domande poi i ragazzi riassumevano, schematizzavano, rielaboravano quando si era fortunati. La rielaborazione era sempre basata sull'input dell'insegnante. Il KF ha capovolto la classe. Gli studenti hanno assunto un ruolo attivo nella didattica, la domanda-problema l'hanno posta loro. Io ho semplicemente letto il testo di partenza e poi loro hanno fatto tutto il resto e questa è una buona prassi che adotterò".

Altri docenti che già utilizzavano strategie didattiche innovative che sfruttavano le opportunità offerte dalle TIC grazie al progetto e nello specifico al KF sono riusciti a conferire agli studenti un ruolo decisamente più attivo «Ho utilizzato le strategie quelle che già usavo, facendo maggior riferimento alle strategie attive, perché non avendo i ragazzi tutti i giorni in classe dovevi contare sul loro impegno, farsi che la conoscenza venisse proprio da loro, un'applicazione come il KF sicuramente mi ha aiutato». Gli insegnanti che hanno partecipato all'esperienza hanno apprezzato il KF in quanto strumento che, se usato in modo adeguato, può promuovere l'autenticità e la formulazione di ipotesi "Mi sembra ottimo utilizzare il KF come strumento, per consentire ai bambini di essere più autentici anche nella formulazione delle proprie ipotesi". Durante il progetto i docenti hanno lavorato come a classi aperte. Alcuni docenti erano già abituati a lavorare a classi aperte, "Io sono stata fortunata perché venendo dalla formazione organizzata dal 'Movimento piccole scuole' e avendo già

lavorato in una pluriclasse, per me è stato tutto più fluido, perché pur avendo due classi, ho ragionato come se avessi una pluriclasse in classe, quindi ho modulato gli interventi e le azioni in aula di conseguenza".

I docenti nel corso del progetto hanno messo in atto, forti della loro esperienza di docenti di pluriclasse nelle piccole scuole, il lavoro per gruppi eterogenei per età "essendo abituata a lavorare in pluriclassi ho considerato il percorso a livelli, come un'enorme pluriclasse dagli 8 ai 13 anni, anche nella preparazione dei materiali proposti ai ragazzi, dovevo fare attenzione affinché fossero comprensibili sia per gli uni che per gli altri, che fossero materiali di una certa tipologia e con un certo tipo di linguaggio", "per me è sempre estremamente coinvolgente, anche perché adoro lavorare in verticale con la secondaria di primo grado, perché i bambini più piccoli guardano i più grandi come dei piccoli fari, li seguono come se fossero abbagliati e i ragazzi non li snobbano, non fanno il solito discorso questi sono piccoli". I docenti hanno sottolineato come questo lavoro tra ragazzi di età diverse sia stato possibile perché loro come docenti formano un gruppo coeso "lavoriamo sulla stessa linea se no non potremmo essere un team scuola coeso".

Gli studenti hanno apprezzato e ritenuto molto utile sia il lavorare in gruppo con i compagni di classe "perché partecipano tutti al lavoro, e ci sono più idee", sia il collaborare con studenti di altre scuole - "perché abbiamo conosciuto nuovi compagni e abbiamo scambiato delle idee" - anche di età diverse "ci siamo trovati bene a lavorare in gruppo sia tra noi che con i bambini della primaria". I ragazzi hanno valutato positivamente gli strumenti tecnologici utilizzati nel corso del progetto e vorrebbero continuare a utilizzarli al termine dell'esperienza. Hanno apprezzato il KF in quanto grazie a questo strumento "chiunque poteva esprime la sua idea e aiutare i compagni", "l'utilizzo di KF è stato molto interessante e intuitivo" e lo userebbero di nuovo volentieri alla fine dell'esperienza *Classi in rete* "a me è piaciuto usarlo, è stato abbastanza facile e lo userei di nuovo", "lo vorrei riutilizzare per farci cose nuove, per parlare di altri argomenti". Infine, gli studenti evidenziano come, grazie a WebEx, pur avendo avuto alcune classi problemi di utilizzo di questo strumento dovuti a una connessione internet non ottimale, hanno potuto lavorare in modo sincrono con i compagni delle altre scuole e costruire con loro un legame più forte "abbiamo iniziato a vederci, scambiarci idee". Quindi le TIC non solo sono state conditio sine qua non per la realizzazione del lavoro di gruppo a classi aperte ma sono state anche apprezzate dagli studenti come strumenti di comunicazione e co-costruzione della conoscenza.

Prospettive

Dalla sperimentazione pilota del modello *Classi in rete* nel nostro Paese emerge chiaramente come questo modello, che nel panorama internazionale è stato uno dei primi a proporre l'utilizzo delle TIC per supportare le piccole scuole (Laferrière et

al., 2011), sia estremamente utile per arricchire l'ambiente educativo delle piccole scuole, permettendo agli studenti e ai docenti di queste realtà di compiere un vero e proprio viaggio alla scoperta di altre realtà ("uno dei principali vantaggi è stato quello di conoscere altre realtà, mettere in contatto due realtà diverse, come se avessimo fatto un viaggio nell'altra realtà"), ampliare i loro orizzonti ("ha aiutato noi come docenti ad aprire i nostri orizzonti") e costruire nuovi legami professionali e amicali ("Io ho collaborato tantissimo anche con loro e si è creato un bellissimo rapporto professionale che sfocia nell'amicale, ovviamente noi siamo qua. Aldilà adesso della sperimentazione possiamo prevedere qualsiasi cosa").

Questa sperimentazione è stata realizzata su scala ridotta, alla luce dei risultati positivi raggiunti si prevede di coinvolgere nei prossimi anni un numero sempre maggiore di scuole, sia "piccole" che "standard" nella messa in atto del modello *Classi in rete*, eventualmente conferendo ai docenti già esperti il ruolo di formatori e accompagnatori dei docenti neofiti.

Infine, purtroppo a causa della situazione pandemica durante questa sperimentazione non è stato possibile far incontrare e lavorare in presenza le classi che collaboravano allo stesso progetto, si auspica quindi di poter realizzare anche incontri in presenza tra i ragazzi e i docenti di scuole diverse nelle prossime esperienze *Classi in rete* post pandemia.

Bibliografia

Arnold P., *Review of contemporary issues for rural schools*, in "Education in Rural Australia", 11(1), 2021, pp. 30-42.

Dovey K., Rao F. e Pafka E., *Agglomeration and assemblage: Deterritorialising urban theory*, in "Urban Studies", 55(2), 2018, pp. 263-273.

Dumont H., Istance D. e Benavides F., *The Nature of Learning. Using research to inspire practice*, CERI-OECD, Paris 2010.

Du Plessis D. e Bailey J., *Isolated parents' perceptions of the education of their children*, in "Education in Rural Australia", 10(2), 2000, pp. 1-26.

Fuguitt G.V., *The Places Left Behind: Population Trends and Policy for Rural America*, in "Rural Sociology", 36, 1971, pp. 449-470.

Gras J.M. e Salvati L., *Paesaggi del periurbano*, Franco Angeli, Milano 2019.

Hawley L. R., Koziol N. A. e Bovaird J. A., *Defining and communicating rural*, in "Rural Education Research in the United States", 1, 2017, pp. 31-54.

Howley A., Wood L. e Hough B., *Rural elementary school teachers' technology integration*, in "Journal of Research in Rural Education", 29(9), 2011, pp. 1-18.

Johnson J. e Strange M., *Why rural matters 2007: The realities of rural education rowth*, Rural School and Community Trust, Arlington, VA, 2007.

Kormos E.M., *The unseen digital divide: Urban, suburban, and rural teacher use and*

perceptions of web-based classroom technologies, in "Computers in the Schools", 35(1), 2018, pp. 19-31.

Laferrière T., Hamel C., Allaire S., Turcotte S., Breuleux A., Beaudoin J. e Gaudreault-Perron J., *L'école éloignée en réseau (ÉÉR), un modèle : Rapport synthèse*, CEFRIO, Québec 2012.

Lichter, D.T. e Schaft, K.A., *People and places left behind. Rural poverty in new century*, in D. Brady e L. Burton (Eds.), *The Oxford handbook of the social science of poverty*, Oxford University Press, Oxford 2016, pp. 317.

Mangione G.R.J. e Cannella G., *Small School, Smart Schools: Distance Education in Remoteness Conditions*, in "Technology, Knowledge and Learning", 2020, pp. 1-21.

Mangione G.R.J., Cannella G., Parigi L. e Bartolini R. (a cura di), *Comunità di memoria, comunità di futuro. Il valore della piccola scuola*, Carocci, Roma 2021.

Mangione G. R. J. e Calzone S., *The Italian Small School Toward Smart Pedagogy. A Cross-Reading of Opportunities Provided by the National Operational Program (PON) "For Schools 2014–2020–Skills and Learning Environments*", in "Didactics of Smart Pedagogy", 2019, pp. 233-252.

Mangione G. R. J., Pieri M., Tancredi A. e Nadeau-Tremblay S., *"Classi in rete". Un modello internazionale per innovare la didattica nelle piccole scuole*, in "IUL Research", 2(3), 2021, pp. 280-301.

Mangione G.R. J. e Pieri M., *"Classi in Rete" nelle piccole scuole. Innovare attraverso lezioni condivise in (pluri) classi aperte e isolate*, in "QTimes -Journal of Education, Technology and Social Studies", anno XIII, n. 4, 2021, pp. 270-287.

Miles, M.B., e Huberman, A.M., *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage, Newbury Park, CA 1994.

Moè A., Pazzaglia F. e Friso G., *MESI. Motivazioni, emozioni, strategie e insegnamento. Questionari metacognitivi per insegnanti*, Erickson, Trento 2010.

Panizzon D. e Pegg J., *Chasms in student achievement: Exploring the rural-metropolitan divide*, in "Education in Rural Australia", 17(2), 2007, p. 3.

Sandoval, W., *Conjecture mapping: An approach to systematic educational design research*, in "Journal of the learning sciences", 23(1), 2014, pp. 18-36.

Sze S., *Get ahead, get technology: A new idea for rural school success*, in "Proceedings of the American Council on Rural Special Education", 24, 2004, pp. 118-121.

Thomas A. e Falls Z., *Rural Elementary Teachers' Access to and Use of Technology Resources in STEM Classrooms*, in K. Graziano (a cura di), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), Las Vegas, NV, 2019, pp. 2549-2553.

Tynan B. e O'Neill M., *Individual perseverance: A theory of home tutors' management of schooling in isolated settings*, in "Distance Education", 28(1), 2007, pp. 95-110.

Trinchero R., *Manuale di ricerca educativa*, Franco Angeli, Milano 2002.

Wang P.Y., *Examining the Digital Divide between Rural and Urban Schools:*

Technology Availability, Teachers' Integration Level and Students' Perception, in "Journal of Curriculum and Teaching", 2(2), 2013, pp. 127-139.

Gli autori

Giuseppina Rita Jose Mangione è Primo Ricercatore INDIRE, referente della Struttura di ricerca "Innovazione didattica e organizzativa nelle scuole piccole" e coordinatore del Nucleo Territoriale SUD. In questo contributo è autrice del paragrafo "Remotness, piccole scuole e tecnologie per l'inclusione", "Il percorso di ricerca: domande e metodologia" e "I risultati della ricerca. La ricognizione basata sul questionario e l'analisi dei testi".
g.mangione@indire.it

Michelle Pieri è Ricercatrice presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università degli Studi di Trieste, è autrice dei paragrafi " Il Modello Classi in rete", "I risultati della ricerca. L'approfondimento tramite focus group" e "Prospettive".
michelle.pieri@units.it

Massimo Faggioli è ex Dirigente di Ricerca INDIRE, Direttore di Dipartimento dell'Università Telematica degli Studi IUL è autore del paragrafo "La perimentazione in Italia. Il modello formativo per i docenti".
m.faggioli@iuline.it

Coltivare relazioni e collaborare tramite l'e-Service Learning

Patrizia Lotti, Lorenza Orlandini

The Covid-19 Pandemic has forced school to compete and engage themselves with technologies. Both, the unexpected full application of the distance learning and the following digital learning have been new settings for school to re-schedule and re-design their experiences. For this, every reality had different speed and solutions due to different equipment and arrangements for access or teachers and students' digital skills. Related to that, the blended course "All'avanguardia per l'innovazione", realized by Indire with the Italian University onLine (IUL) for teachers at every school level, reviewed necessarily the timetable and the contents of the tasks. The training course included a Service-Learning module. Contemporarily, in the contest of "Avanguardie Educative" Movement (AE) we realized an analysis on the idea "Inside/outside the school- Service Learning" (Dentro/fuori la scuola – Service Learning) to understand the evolution of SL experiences. Starting in the 2019/20 school year we analyzed if these experiences were re-scheduled online, during the lockdown and furthermore with digital learning. The survey had an exploratory purpose and involved the schools leading and adopting the idea of AE and the project works of the students of the IUL training course to identify some experiences characterized by remote collaboration and cooperation activities. This paper presents two SL experiences identified in the two different contexts that enhance the online collaboration and aimed at creating a service for the reference community.

Keywords: e-Service Learning, online collaboration, distance learning, social development

La pandemia da Covid-19 ha imposto alle scuole di misurarsi e confrontarsi con le tecnologie. Il ricorso alla didattica a distanza (DAD) e alla didattica digitale integrata (DDI) ha rappresentato lo scenario nel quale le scuole hanno ri-programmato e ri-progettato i loro interventi, con velocità diverse e soluzioni specifiche in base a contesti, competenze e modalità di accesso e utilizzo da parte di docenti e studenti. In relazione a ciò, il percorso di formazione blended "All'avanguardia per l'innovazione", realizzato da Indire in collaborazione con IUL (Italian University onLine) e destinato ai docenti di ogni ordine e grado, ha rivisto tempi e contenuti delle attività. L'offerta formativa prevedeva un modulo sul Service Learning. Contemporaneamente, all'interno del Movimento delle Avanguardie educative è stato avviato un percorso di approfondimento sull'idea "Dentro/fuori la scuola – Service Learning" con l'obiettivo di comprendere se i percorsi di apprendimento-servizio fossero stati riprogrammati con la DAD e dopo con la DDI. L'indagine ha avuto una finalità esplorativa e ha coinvolto le scuole capofila e adottanti l'idea di AE e le progettazioni dei corsisti del percorso di formazione IUL, a partire dalle quali sono state individuate alcune esperienze caratterizzate da attività di collaborazione e cooperazione a distanza. In questo lavoro sono presentati due percorsi di SL individuati nei due diversi contesti che valorizzano la collaborazione online degli studenti e finalizzati alla realizzazione di un servizio per la comunità di riferimento.

Parole chiave: Apprendimento-Servizio online, collaborazione online, didattica a distanza, sviluppo sociale

P. Lotti, L. Orlandini, *Coltivare relazioni e collaborare tramite l'e-Service Learning,* in "Educazione Aperta" (www.educazioneaperta.it), 11/2022.

DOI: 10.5281/zenodo.6845685

Scenario pandemico e Service Learning

La pandemia da COVID-19 ha determinato a livello mondiale una destrutturazione della quotidianità per tutti i cittadini, le istituzioni e il mondo produttivo. In questo frangente, la scuola ha dovuto riorganizzare le proprie pratiche nell'emergenza e certamente la Didattica a Distanza (DaD) è stata, soprattutto nella seconda parte dell'a.s. 2019/20, una risposta d'emergenza1, che poi si è trasformata in dubbio su come farla diventare "vera" didattica a distanza (Sorrentino, 2021).

Per ricordare la portata del fenomeno, secondo i dati dell'indagine 2020 della *School Education Gateway*[2], condotta con 4.859 intervistati in 40 Paesi, la maggior parte dei docenti (pari al 67%) ha insegnato online per la prima volta nella carriera; inoltre, nella primavera 2021, il 74% degli studenti del mondo (circa 1,2 miliardi di ragazzi di 186 Paesi) ha frequentato la scuola in DaD e, solo in Italia, la chiusura delle scuole ha coinvolto circa 12 milioni di studenti, dalla scuola dell'infanzia alla formazione terziaria. Dall'indagine condotta da Indire a giugno 2020, con un questionario a cui hanno risposto volontariamente 3.774 docenti, risulta che la maggior parte di loro ha trasposto a distanza le pratiche tipiche della presenza e solo una minoranza (pari al 17% nel caso della scuola secondaria di secondo grado) ha sperimentato pratiche laboratoriali in DaD; tuttavia, proprio i docenti più propensi alla didattica laboratoriale hanno anche rilevato livelli maggiori di soddisfazione. Fra le dimensioni della qualità percepita da parte dei docenti, l'indagine ha previsto anche la "Capacità di collaborazione e cooperazione" che il 37% dei docenti laboratoriali la giudica migliorata, a fronte del 25% dei non-laboratoriali (Cfr Figura 1).

Una seconda ricerca di Indire, realizzata in collaborazione con IRPPS CNR a chiusura del primo periodo di lockdown, ha cercato di far ripensare il presente a docenti e dirigenti scolastici. Riferendosi a un articolo di Bruno Latour (2020), le 206 risposte (il 60% docenti e l'11% del totale delle scuole secondarie di secondo grado) sono state analizzate rispetto alle indicazioni su cosa interrompere, cosa riprendere come prima, cosa sviluppare e cosa reinventare. Le attività laboratoriali, quelle che prevedono momenti cooperativi e attività di peer tutoring, come pure le attività all'aperto e i progetti scolastici prevalgono sia fra le metodologie da riprendere come prima sia fra quelle da sviluppare ulteriormente; inoltre, per questo secondo insieme il riferimento probabile

[1] Una risposta che ha reso ancor più evidenti le disuguaglianze e il bisogno di prossimità, di relazione, come ricordato su "Vita" da Cederna, 2020.

[2] *Survey on online and distance learning. Results*, in "SchoolEducationGateway. Europe's online platform for school education", 8 giugno 2020, url: https://www.schooleducationgateway.eu/en/pub/viewpoints/surveys/survey-on-online-teaching.htm

è sia a quanto viene condotto in laboratorio, sia alle attività di ricerca con gli studenti e a quelle basate su progetto. Nell'ambito delle reinvenzioni, fra le questioni metodologiche e organizzative, compare anche la necessità di integrare la didattica in presenza con la didattica digitale e quella di formare gruppi di lavoro piccoli, sempre con lo scopo di favorire la didattica laboratoriale. La "*visione crepuscolare*" che ne emerge prospetta una reinvenzione della realtà non stravolgente l'ormai noto, dove l'attività laboratoriale favorisce motivazione, creatività e collaborazione (Landri et al., 2021).

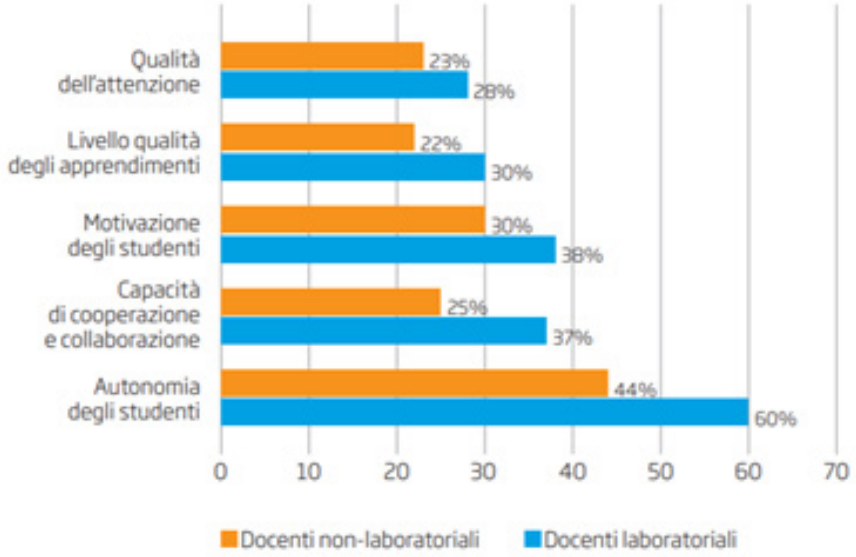


Figura 1: Qualità percepita della DaD per i docenti "Laboratoriali" e "non-laboratoriali"
Fonte: INDIRE, 2020, p. 19.

Una proposta pedagogica di recente acquisizione per il mondo della scuola italiana e che favorisce la didattica attiva, intesa fra l'altro come collaborazione, esperienzialità, *project-work*, ricerca-azione, è il *Service Learning* (SL). Come scrive Maria Nieves Tapia (2000, p. 33), la pratica dell'apprendimento-servizio può nascere in maniera spontanea ed "*empirica*" e, come specifica la pubblicazione ministeriale *Una via italiana per il Service Learning*, può contare su dei riferimenti utili: la cultura inclusiva, consolidatasi a partire dalla legge n. 517/77, le Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione del 2012, la proposta dell'Alternanza Scuola-Lavoro (ora PCTO) estesa a tutte le scuole secondarie di secondo grado, e l'orientamento didattico focalizzato allo sviluppo delle competenze (MIUR, 2018, pp. 55-59). Inoltre, la ricerca nell'ambito del Movimento delle Avanguardie Educative ha consentito di individuare nel SL l'approccio teorico cui riferire le pratiche delle scuole relative a percorsi di apprendimento e insegnamento in connessione

fra scuola e territorio avvalendosi di un atteggiamento di responsabilità e cura verso se stessi, gli altri e l'ambiente (Orlandini et al., 2020).

Il SL è un approccio pedagogico complesso, che coinvolge le dinamiche temporale, organizzativa e didattica, proponendo un percorso suddivisibile in più fasi attraversate da processi trasversali, cioè continui lungo tutto il percorso e riferiti a riflessione, comunicazione e valutazione. Ognuna di queste fasi e processi trasversali possono usufruire di diverse strategie didattiche, riferibili in genere all'attivismo pedagogico e quindi alle dinamiche collaborative (vedi figura 2).

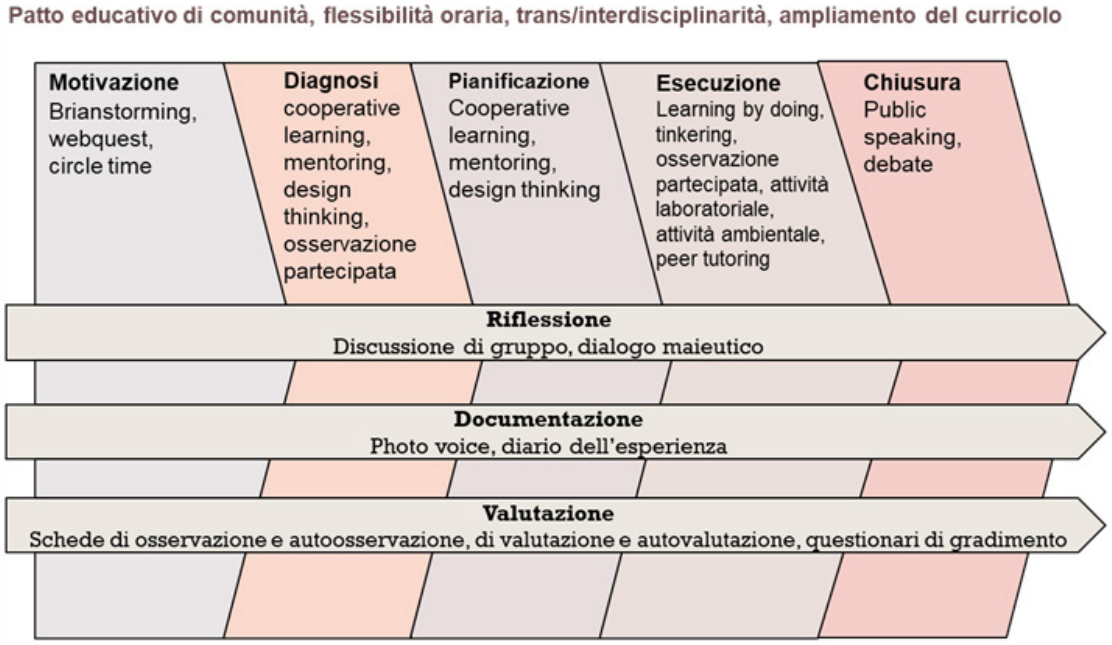


Figura 2: Percorso SL con fasi e processi connessi a metodologie didattiche e organizzative

Fonte: Lotti, 2020, pag. 48.

Un nodo concettuale centrale del SL è il collegamento dell'apprendimento con l'intervento in un bisogno reale della propria comunità e cioè la collaborazione fra tutti gli attori coinvolti nel percorso (studenti, docenti, partner esterni) per riconoscersi in un'azione comune di cambiamento della realtà. La ricerca internazionale degli ultimi decenni ha approfondito la sostenibilità dell'approccio pedagogico e quindi gli elementi che caratterizzano la sua istituzionalizzazione attraverso le dimensioni relative al riconoscimento della sua definizione in connessione con le finalità formative della scuola, alla diffusione della conoscenza e coinvolgimento del corpo docente e degli studenti, alla condivisione delle finalità di intervento e apprendimento con le organizzazioni sociali del territorio e all'appoggio amministrativo ed economico (Furco, 2008). Inoltre, sempre a livello internazionale, sono state definite le possibili tipologie di intervento collaborativo, di servizio solidale da realizzare con la comunità, in relazione alle chiavi di risoluzione del problema sul territorio, alla durata del percorso, al ruolo

dei partner e alla capacità di ottimizzazione dell'intervento (Ierullo e Ruffini, 2015).

Ai fini del presente contributo proponiamo due esperienze che si sono dovute riorganizzare durante l'emergenza causata dalla pandemia da COVID-19, che però presentano un diverso grado di istituzionalizzazione del SL, nonché una diversa tipologia di servizio solidale realizzato con la comunità e il territorio.

Finalità, metodologia ed esperienze individuate

Le esperienze e le riflessioni presentate in questo lavoro si collegano ad un'attività di ricerca esplorativa realizzata per descrivere e comprendere come l'approccio pedagogico del Service Learning (SL) è stato utilizzato in contesto di Didattica a Distanza (DaD) e di Didattica Digitale Integrata (DDI). Questo approfondimento ha permesso di descrivere come i percorsi già avviati sono stati riprogettati in relazione al contesto pandemico, all'utilizzo delle ICT e delle piattaforme virtuali utilizzate per supportare la relazione educativa e l'agire didattico nel periodo di chiusura delle scuole. L'analisi condotta, basata su approcci comprendenti (Trinchero, 2002) ha avuto un intento esplorativo. Dopo una prima fase di analisi della letteratura di riferimento, finalizzata a comprendere teorie e modelli alla base della realizzazione di attività di apprendimento-servizio online, è stata realizzata una scheda esplorativa con l'obiettivo di individuare i contesti e le esperienze in cui le attività di SL sono proseguite dopo la chiusura delle scuole.

La scheda è stata inviata alle scuole del Movimento delle Avanguardie educative (AE)[3], capofila e adottanti l'idea "Dentro/fuori la scuola – Service Learning" (Orlandini et al., 2020) ed è stata strutturata in input narrativi finalizzati a fare emergere: il percorso di SL realizzato, le eventuali modalità di ri-organizzazione in DaD, le dotazioni tecnologiche necessarie per la realizzazione delle attività, lo stato di avanzamento rispetto alle fasi che caratterizzano un percorso di SL (motivazione, diagnosi, ideazione e pianificazione, esecuzione, chiusura e valutazione), le modalità di interazione interne (tra docenti e studenti, tra studenti e studenti) e con i partner esterni, le principali difficoltà riscontrate. Nell'interazione con le scuole del movimento è stata scelta la pratica narrativa (Bruner, 1992) in quanto favorisce il processo del "ricordare che è atto essenziale del pensare" (Mortari, 2009) e facilita l'emersione dell'inconscio pratico (Perrenoud, 2001) messo in atto quotidianamente dai docenti.

L'analisi delle risposte pervenute ha consentito di individuate alcune esperienze basate sulla realizzazione di attività cooperative e collaborative supportate dall'utilizzo

[3] Avanguardie educative (AE) è un Movimento culturale nato nel 2014 per volontà di Indire e di 22 scuole che, nello scenario nazionale, avevano avviato dei percorsi di innovazione didattica e organizzativa. Le attività del Movimento si realizzano attraverso le idee di innovazione proposte dalle scuole capofila che supportano le scuole adottanti che intendono avviare dei percorsi di innovazione all'interno dei propri contesti. "Dentro/fuori la scuola – Service Learning" è una delle idee proposte dal Movimento.

di piattaforme digitali. Tra queste, è stato individuato il percorso *Europa Community Service* dell'ISIS Europa di Pomigliano d'Arco (NA).

Nello stesso periodo ha preso avvio il corso di formazione *All'avanguardia per l'innovazione*, realizzato da Indire in collaborazione con la IUL (Italian University onLine), progettato prima dell'emergenza sanitaria e ri-configurato in relazione al nuovo contesto. L'offerta formativa ha previsto, fin dall'inizio, l'attivazione di un modulo dedicato al SL, con una consegna intermedia (scheda di progettazione del percorso di apprendimento-servizio) e un *project work* finale.

L'analisi documentale sulle sedici schede di progettazione e sui *project work* prodotti dai corsisti ha permesso di individuare un'esperienza di collaborazione online tra studenti e studentesse per la realizzazione di un servizio per la comunità di riferimento. In particolare, è stata individuata l'esperienza *Il cioccolatino dei quattro sensi*, dell'Istituto Professionale di Stato per i servizi enogastronomici e dell'ospitalità alberghiera "Ferdinando Martini" di Montecatini Terme (PT).

Dopo questa prima fase esplorativa, orientata a individuare dei casi esemplari, rispetto all'oggetto di indagine (ovvero: come si sono sviluppati i percorsi di SL in DaD e DDI), le due esperienze individuate sono state approfondite rispetto a quattro nuclei tematici (Mortari, Ghirotto, 2019, p.49):

- le scelte didattiche e gli obiettivi di apprendimento e servizio collegati all'esperienza realizzata;
- le scelte tecniche e tecnologiche collegate all'esperienza che hanno sostenuto il passaggio dalla scuola in presenza alla scuola a distanza;
- le dinamiche cooperative attivate all'interno della comunità scolastica (tra studenti, tra docenti e tra docenti e studenti) in relazione ai tre scenari (scuola in presenza, DaD e DDI), con riferimento a come erano state progettate prima dell'emergenza e come sono state poi ri-progettate a causa del COVID-19;
- le relazioni tra dentro e fuori la scuola, confrontando lo scenario pre-pandemico con il post-pandemia.

Tali nuclei tematici hanno costituito il set di domande chiave utilizzate nel corso dell'intervista somministrata al docente referente dell'esperienza delle due scuole individuate. L'intervista è avvenuta tramite videoconferenza nel mese di dicembre 2021[4]. I contenuti sono stati registrati e successivamente ascoltati, trascritti e analizzati dai ricercatori per approfondire le qualità comuni e quelle specifiche dei due contesti (Semeraro, 2011). Di seguito, in relazione ai nuclei tematici individuati, sono riportate le descrizioni delle due esperienze individuate.

[4] Le interviste sono state realizzate rispettivamente con la prof.ssa Angela Serpe, referente del progetto *Europa Community Service* e con la prof.ssa Monica Straticò, referente del progetto *Il cioccolatino dei quattro sensi*.

Europa Community Service dell'ISIS "Europa" di Pomigliano d'Arco (NA)

L'Europa Community Service (ECS) è il servizio di Ufficio Relazioni con il Pubblico (URP) che si svolgeva, prima della pandemia, all'interno della sede di palazzo Salerno-Lancellotti a Casalnuovo di Napoli. L'URP è nato con l'obiettivo di sostenere i cittadini nella ricerca di risposte immediate alle esigenze amministrative, di semplificare i rapporti con la Pubblica Amministrazione, di rappresentare uno sportello di "cultura digitale" al quale la cittadinanza si rivolge per avvicinarsi alla navigazione online e all'uso dei più comuni strumenti multimediali.

L'esperienza è attiva nella scuola dall'a.s. 2017/2018 e coinvolge gli studenti delle classi III, IV e V del "Professionale Servizi Commerciali per le Community Online", "Tecnico per il Turismo" e di "Tecnico per la Grafica e Comunicazione" (per un totale di sei classi, circa 130 alunni di età compresa tra 16-19 anni). Con la pandemia, il servizio è proseguito online con la progettazione da parte degli studenti di una *chat-box* e attraverso lo sviluppo di servizi contestuali ai nuovi bisogni emergenti; ad esempio: supporto nell'attivazione dello SPID, indicazione delle procedure da seguire per la prenotazione dei tamponi e, successivamente, dei vaccini. Il servizio è accompagnato dal sito web che contiene informazioni dettagliate per rispondere alle richieste dei cittadini. Ogni quadro dei servizi, attività e struttura di utilità pubblica, è accompagnato da un video tutorial di supporto alla navigazione che supporta l'utente nella ricerca delle informazioni occorrenti.

Nell'esperienza realizzata gli obiettivi di servizio e quelli di apprendimento sono stati armonizzati con quelli disciplinari curricolari, tenendo conto delle competenze in uscita dai diversi indirizzi. Per consentire questa armonizzazione ciascuna classe si è costituita come una microazienda con obiettivi specifici, ruoli e responsabilità, e ha realizzato attività congruenti con le competenze di indirizzo. In relazione a ciò, particolare attenzione è posta allo sviluppo delle competenze digitali e imprenditoriali; in particolare: gli studenti delle classi dell'indirizzo "Tecnico per i servizi Commerciali" hanno curato gli aspetti connessi alla comunicazione web, allo sviluppo digitale e alla promozione del servizio, l'indirizzo "Tecnico Turistico" ha seguito la pianificazione e la promozione dei servizi, mentre le classi del "Tecnico Grafico" si sono occupate della realizzazione dei prodotti grafici. L'assegnazione ad ogni classe di un compito ha definito i gruppi costituiti come microaziende e ha promosso l'impiego di una piattaforma come strumento per la condivisione e il coordinamento delle attività.

Nel corso delle attività in presenza, prima della pandemia, erano previsti degli incontri a cadenza bi-settimanale che coinvolgevano le figure manageriali affini delle varie classi, per verificare lo stato di avanzamento dei percorsi.

La scuola ha risposto al primo lockdown e alla chiusura delle scuole con la creazione di una classe virtuale dedicata alle attività di SL per lo svolgimento degli incontri

pianificati tra le singole microaziende e per la condivisione dei materiali in corso di sviluppo. Questo tipo di organizzazione è proseguita anche in DDI. Si è trattato di un passaggio quasi naturale, perché la scuola utilizzava tali strumenti anche per la didattica ordinaria. Gli incontri tra docenti e studenti e quelli tra studenti sono stati realizzati tramite la piattaforma di videoconferenze e per la condivisione e la restituzione dei materiali è stato creato un gruppo specifico.

Da un punto di vista metodologico, nel periodo di DaD, la *Flipped Classroom* ha riorganizzato il tempo delle attività didattiche. Secondo la logica della "classe capovolta", gli studenti, con il supporto di strumenti multimediali, hanno potuto analizzare il problema, indagare le cause e individuare possibili soluzioni, nel corso di attività in asincrono. Le videolezioni sincrone sono state utilizzate per una didattica personalizzata, orientata alla messa in pratica delle conoscenze apprese, con piena centralità delle competenze di collaborazione e cooperazione tra gli studenti.

Le difficoltà maggiori, a livello di cooperazione e collaborazione, sono emerse all'interno delle singole classi; rispetto a queste criticità i docenti sono intervenuti approfondendo il tema con gli studenti e organizzando le attività didattiche tenendo in considerazione le caratteristiche dei singoli in modo da formare dei gruppi omogenei. Il periodo di DaD e DDI ha influito positivamente sulla qualità delle relazioni che si sono sviluppate tra le classi di appartenenza: gli studenti che hanno chiesto supporto per lo sviluppo dei compiti previsti hanno trovato, nei compagni dei diversi indirizzi, un aiuto concreto e un'occasione di scambio di conoscenze e competenze.

L'esperienza si basa anche sulle forti relazioni con l'esterno. L'URP nasce, infatti, dalla collaborazione con l'amministrazione comunale. Nel periodo in cui il servizio era fruibile in presenza, l'ente locale aveva messo a disposizione i locali del palazzo storico per lo svolgimento delle attività, proprio perché la scuola aveva bisogno di ambienti più ampi. Tali ambienti erano gestititi in autonomia dagli studenti, utilizzando lo stesso tipo di organizzazione in microazienda.

Nel corso del primo lockdown i rapporti con l'ente comunale hanno subito un rallentamento, ma sono ripresi alla fine dell'anno scolastico in occasione dell'evento di presentazione finale del percorso.

Nell'anno scolastico 2020/2021 le relazioni con l'esterno si sono orientante a analizzare e comprendere il livello di digitalizzazione della Pubblica Amministrazione. In relazione alle difficoltà riscontrate e analizzate, la scuola ha risposto sviluppando il servizio online dell'*Europa Community Service* che semplifica le procedure telematiche, avvicina gli utenti-cittadini ai servizi offerti dall'ente locale e li sostiene nel momento determinato dall'emergenza sanitaria.

L'esperienza supporta lo sviluppo di competenze di cittadinanza attiva, particolarmente connesse al territorio su cui opera la scuola. Attraverso queste attività, studenti e studentesse si sentono effettivamente fautori di un cambiamento sia personale sia nei confronti della comunità che usufruisce dei servizi offerti.

Il cioccolatino dei quattro sensi dell'IPS "F. Martini" di Montecatini (PT)

Il cioccolatino dei quattro sensi è un progetto realizzato durante il penultimo e ultimo anno del percorso quinquennale di studio, durante gli anni scolastici 2019/20 e 2020/21 con una classe composta da 21 studenti e studentesse. Al progetto ha collaborato la maggioranza del consiglio di classe, grazie allo stimolo di due docenti che partecipando ad una fiera di settore avevano preso contatto con un'azienda multinazionale di prodotti dolciari, oltre che con l'associazione Unione Italiana Dei Ciechi e degli Ipovedenti (UICI) di Pistoia. La multinazionale dolciaria ha fornito degli stampi già utilizzati per indicare in braille il tipo di cioccolato sul singolo prodotto, nonché i propri cataloghi, rendendosi anche disponibile a realizzare il prodotto che avrebbero ritenuto collocabile sul mercato scegliendo fra le proposte degli studenti. Con l'UICI è stato avviato un confronto continuo per migliorare le informazioni sul prodotto, in modo che anche le persone con disabilità visiva possano scegliere un cioccolatino sapendo la qualità del suo involucro e il tipo di contenuto, oltre ad avere l'informazione sulla data di scadenza attraverso la scatola e contando su un packaging che consenta il ripristino delle informazioni al tatto anche in caso di caduta della scatola stessa. Gli obiettivi di servizio sono stati sia l'inquadramento dell'istituto scolastico come una risorsa per il territorio economico, dato che si trova fra le province di Pisa, Pistoia e Prato, identificabile anche come la *chocolate valley* della Toscana, sia la possibilità di legare questa filiera ad una finalità sociale quale l'approccio inclusivo dei consumatori.

La referente del progetto, che ha tenuto i rapporti con l'azienda e il suo esperto, nonché con i referenti dell'associazione e che ha personalizzato l'ambiente digitale durante la DaD e DDI è stata una docente di sostegno. Gli altri docenti coinvolti sono stati quelli delle discipline d'indirizzo (laboratorio dei servizi enogastronomici del settore pasticceria, tecniche di organizzazione e gestione dei processi produttivi e scienza e cultura dell'alimentazione), oltre a Diritto tecnico amministrativo e Italiano e materie letterarie. Gli obiettivi di apprendimento sono stati legati a quelli dell'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile, in particolare il 10 (ridurre le disuguaglianze) e il 12 (consumo e produzioni responsabili).

La strategia didattica che ha accompagnato le fasi del percorso di SL è stata l'*inquire Based Science Education* (IBSE), caratterizzata dalle cinque "e": *engage, explore, explain, elaborate, evaluate* (Pascucci, 2010). Il percorso è iniziato alla fine del 2019 e la motivazione (SL) a gennaio 2020 ha incrociato la consegna del primo schizzo relativa all'*engage* (IBSE). La successiva fase di diagnosi (SL) ha incrociato l'*explore* (IBSE) con l'individuazione dei punti di forza e debolezza in piccoli gruppi, arricchita dal confronto con l'UICI durante la degustazione condivisa del 4 marzo 2020 (vedi Figura 3).

Il primo *lockdown* ha costretto ad una riformulazione delle fasi successive, passando dall'ipotesi di realizzare la pralina in laboratorio di pasticceria a quella di un prototi-

po industriale con stampante 3D. La docente referente ha aperto una classe virtuale dedicata al progetto, dove sono stati inseriti obiettivi, approfondimenti e consegne suddivise per disciplina, mentre nella parte generale sono stati illustrati i contenuti trasversali, come l'alfabeto braille, i contatti dei referenti UICI, le domande emergenti con le risposte dell'esperto aziendale. Il primo mese è stato dedicato alla fase di pianificazione (SL) incrociata con l'*explain* (IBSE), nella quale i sottogruppi già definiti in presenza hanno realizzato incontri autonomi confrontandosi anche con i referenti UICI. Durante la fase di esecuzione (SL), nonché *elaborate* (IBSE) è stato realizzato il prototipo 3D dei cioccolatini, utilizzando il *think-make-improve* per migliorare il disegno tecnico, con il supporto dell'esperto aziendale e l'integrazione di un altro insegnante tecnico pratico della scuola. Il confronto con i referenti UICI e i docenti ha fatto concludere l'esecuzione (SL) con l'*evaluate* (IBSE) e la presentazione collettiva degli elaborati realizzati dai sottogruppi. La fase di chiusura (SL) si è svolta nell'a.s. 2020/21, quando in laboratorio sono state realizzate le praline, la valutazione finale ha determinato il progetto migliore e il relativo sottogruppo è stato affiancato per perfezionare il file SLT da inviare all'azienda partner che ha registrato il prodotto al *Cioccolate Word?* per l'inserimento nella produzione 2021 (vedi Figura 2).

La valutazione è stata composta da una scheda docente sugli obiettivi didattici, una dell'esperto aziendale sulla fattibilità produttiva industriale e la collocabilità sul mercato e una dei referenti UICI sull'accessibilità del prodotto. Le nuove limitazioni sociali hanno impedito la realizzazione della conferenza finale per la presentazione dei risultati alle aziende locali del settore ma, come sottolineato dalla docente referente, saranno gli studenti prontamente assunti dalle aziende della zona.

A livello tecnico, durante la DaD è stato utilizzato l'ambiente virtuale già in dotazione presso la scuola, dove è stata implementata l'alberatura della classe virtuale dedicata al progetto, la condivisione dei materiali, le attività asincrone e sincrone in videoconferenza, realizzate a livello di sottogruppo in autonomia e con i referenti UICI, di classe con i docenti e il referente aziendale, di docenti per il confronto in itinere. A questa tecnologia è stato aggiunto l'utilizzo del software CAD per la realizzazione del file per la stampa 3D del prototipo.

Il confronto costante nei piccoli gruppi ha mantenuto alta la collaborazione fra pari e il supporto in sincrono dei docenti è stato rafforzato dalla possibilità di un accesso continuo ai contenuti di progetto organizzati in un ambiente condiviso. L'utilizzo delle videoconferenze con i referenti dell'UICI ha consentito un costante scambio di saperi pratici e quello sincrono e asincrono con il referente aziendale ha arricchito le conoscenze sia degli studenti che dei docenti, che grazie a questo progetto hanno potuto aggiornarsi sulle più attuali routine lavorative di questo settore. Inoltre, la riformulazione in relazione alla DaD, con l'introduzione della progettazione 3D ha consentito a tutto il gruppo un importante arricchimento di conoscenze. Unico elemento negativo rilevato dalla docente referente è stata l'impossibilità di osservare il processo di elaborazione degli altri sottogruppi, possibile nel laboratorio in presenza,

che consente di potenziare la collaborazione interna al singolo sottogruppo con la vicinanza degli altri.

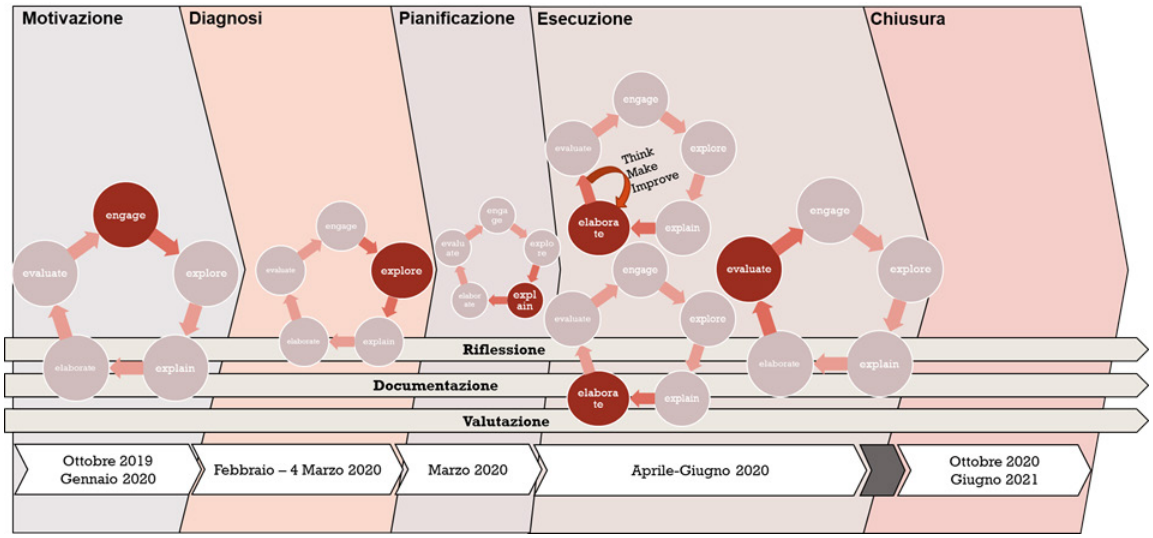


Figura 3: Incrocio fra percorso SL e IBSE nel Cioccolatino dei quattro sensi

Fonte: rielaborazione dal project work della prof.ssa Monica Straticò.

Dinamiche cooperative dei percorsi di Service Learning

La difficoltà principale della DAD non è direttamente collegata all'accesso e all'uso delle ICT, strumenti che sono sempre più presenti in molti ambiti della nostra vita, soprattutto nella scuola secondaria di secondo grado. Il punto dolente del passaggio repentino al contesto virtuale è rappresentato dal mantenere viva la relazione educativa tra docenti e studenti, consapevoli che online non è possibile riprodurre totalmente le dinamiche che caratterizzano la scuola in presenza.

Nel caso dell'esperienza dell'ISIS Europa e come affermato dalla docente referente, le attività di apprendimento-servizio sono risultate funzionali a mantenere alto il livello di coinvolgimento degli studenti e delle studentesse, perché si sono sentiti: *"[…] effettivamente fautori di un cambiamento personale, ma soprattutto di un cambiamento anche a livello proprio di cittadini […] si sono accorti che anche le loro famiglie usufruiscono di questi servizi che noi abbiamo sviluppato e traggono un vantaggio immediato"*. La consapevolezza del valore aggiunto delle attività realizzate ha rappresentato quindi una leva motivazionale al proseguimento del percorso in DAD; inoltre, l'integrazione delle ICT nella didattica ordinaria ha facilitato l'organizzazione del lavoro su piattaforma digitale, come descritto dalla docente referente: *"Il problema relativamente più importante si è avuto con la prima pandemia in cui praticamente da un giorno all'altro ci siamo ritrovati a dover affrontare questi incontri a distanza. Un problema relativo, perché essendo una scuola digitale avevamo già ognuno di noi una classe virtua-*

le". L'organizzazione dei gruppi di lavoro online ha seguito la stessa logica delle attività in presenza, ovvero: le classi erano strutturate in mini-gruppi e, secondo logiche imprenditoriali, ciascuna era collegata allo sviluppo di aspetti specifici del servizio erogato. Ciascun gruppo, poi, si relazionava con gli altri attraverso un rappresentante che partecipava agli incontri di coordinamento con i compagni e i docenti, riferendo successivamente gli esiti al proprio gruppo con videoconferenze di progettazione. Tali dinamiche hanno consentito il proseguimento del percorso. Ulteriori criticità si sono evidenziate con la ripresa delle attività nell'anno scolastico 2020/2021 con il ricorso alla DDI e l'alternanza di momenti in presenza e a distanza, come testimonia la docente referente: *"Siamo stati una settimana in presenza e quindici giorni a distanza. Gli studenti hanno sempre lavorato su piattaforme di condivisione. La gestione degli orari scaglionati è stata un problema, perché avevamo alcune classi in presenza un giorno e altre no. Il periodo della DDI è stato quello più difficile, anche rispetto alla DAD"*. L'alternanza di presenza e distanza è stata l'occasione per rivedere l'organizzazione dei gruppi di lavoro, predisponendo un calendario di incontri online che supportassero la sostenibilità dei servizi erogati. Allo stesso modo la gestione delle relazioni tra interno ed esterno nel corso dei mesi di lockdown ha subìto dei rallentamenti dovuti alla gestione dell'emergenza, che sono stati poi recuperati in chiusura di percorso e di anno scolastico, grazie all'organizzazione di un evento di presentazione online.

Anche nel caso de *Il cioccolatino dei quattro sensi* le attività sono riuscite a mantenere alto il coinvolgimento di studenti e studentesse. Come affermato dalla docente referente: "*È stato dato il credito scolastico e i ragazzi sono stati valorizzati permettendo loro di fare lo scarto del credito scolastico, quando ricadevano nella fascia hanno preso il credito scolastico più alto, perché avevano partecipato a questa esperienza altamente formativa. La ricaduta in effetti l'ha avuta anche nei PCO e nel loro successivo inserimento lavorativo, perché questi ragazzi, praticamente tra la quarta e la quinta non hanno potuto fare il cosiddetto stage; quindi, hanno portato proprio questo come esperienza di PCTO. Quindi ha avuto un doppio riscontro*". Nella scuola questa era la prima esperienza di SL, ma anche in questo contesto le difficoltà sono state risolte, pur potendo contare soprattutto sull'intraprendenza di pochi docenti. In particolare, la sostituzione della parte laboratoriale di cucina con quella di progettazione 3D ha comportato un maggior coinvolgimento pratico del docente di di processi produttivi, anche in collaborazione con l'esperto aziendale, mentre per cucina il docente ha suggerito varie ricette, legate anche agli approfondimenti di scienze dell'alimentazione, che però non hanno contato su un riscontro pratico collettivo come invece per il progetto 3D. Addirittura il riscontro delle limitazioni del software gratuito in uso alla scuola ha costretto il gruppo docenti ad integrare un altro insegnante tecnico pratico, che avendo come uso personale la licenza di un software più performante ha potuto supportare gli studenti in questo *upgrade*. Anche il livello di collaborazione nei sottogruppi di studenti è stato molto alto, nonostante l'esigenza di dover rimanere isolati; infatti, per progettare la scatola di cioccolatini, come ricorda la docente: "*si videochiamavano, dicevano:*

tagliamo così, facciamo così, allora tu prova a farla rotonda, io provo a farla quadrata, vediamo come viene. Tant'è vero che a noi docenti è arrivato il disegno e il prototipo vero e proprio della scatola l'abbiamo visto l'anno successivo a scuola". Quello che è mancato è stata invece l'osservazione fra sottogruppi, perché: "*ogni gruppo lavorava per sé e poi ci si confrontava e gli altri compagni vedevano la cosa già realizzata, ma non vedevano il lavoro mentre era in evoluzione. In questo modo i sottogruppi più indietro dovevano essere sostenuti dai docenti*".

Nel caso dell'IS Europa, il passaggio alla DAD e alla DDI ha rappresentato anche un momento per riflettere su quanto la scuola ha realizzato in questi anni di integrazione del SL nella propria offerta formativa. In relazione a ciò, al momento del rientro a scuola, è stato realizzato internamente un questionario di customer satisfaction, costruito dalle classi quinte per i compagni delle terze, volto a comprendere il livello di coinvolgimento e di acquisizione dell'approccio pedagogico del SL. Da questa indagine è emerso che la criticità fondamentale era che non tutti gli studenti si erano appropriati dell'approccio. La soluzione individuata è stata quella di attivare un corso di formazione interno che ha coinvolto docenti e studenti delle classi quinte per i compagni delle classi terze. Tale attività ha previsto un coinvolgimento più ampio del corpo docente e lo scambio di docenti all'interno delle varie classi, attraverso anche la condivisione di materiali.

La somministrazione del questionario dopo quattro mesi e mezzo dall'inizio delle attività di apprendimento-servizio ha restituito un quadro di generale miglioramento, al punto che la scuola ha istituzionalizzato questa azione dando vita alla "Service Learning Academy", un'azione formativa finalizzata all'introduzione degli studenti a questa parte dell'offerta formativa scolastica sviluppata attraverso una piattaforma online, attività di role-play e simulazioni.

Conclusioni

L'indagine ha permesso di individuare nel contesto italiano alcune realtà scolastiche che hanno portato avanti percorsi di apprendimento-servizio all'interno di un contesto completamente trasformato. La tipologia di attività, la famigliarità all'integrazione della didattica ordinaria con quella digitale, il livello scolastico e le competenze dei docenti rappresentano alcuni elementi che hanno caratterizzato questo passaggio. Altro elemento che ha permesso la prosecuzione delle esperienze di SL in contesto virtuale è il livello di istituzionalizzazione dell'approccio all'interno delle singole realtà (Furco, 2008).

Una differenza che emerge tra le due esperienze presentate in questo contributo richiama da vicino questo concetto. L'ISIS "Europa" ha infatti realizzato online un servizio offerto alla cittadinanza alla cui realizzazione contribuiscono più classi, più consigli di classe e più indirizzi. Tali elementi caratterizzano lo stesso percorso di studi e determinano la sostenibilità e il radicamento del progetto all'interno della scuola,

finalizzando il servizio ad un'azione di innovazione sociale per la crescita della propria comunità. L'esperienza *Il cioccolatino dei quattro sensi* nasce come progetto proposto e realizzato da un gruppo ristretto di docenti e coinvolge una sola classe nella realizzazione di un prodotto di utilità sociale. Il livello di diffusione dell'approccio nelle due realtà è quindi differente; nel primo caso abbiamo un esempio di come il SL possa diventare architettura su cui innestare l'offerta curricolare (Mortari, 2107), nel secondo possiamo osservare un'esperienza significativa all'interno di un contesto scolastico che, in prospettiva futura, potrà fare propri valori e orientamenti di questo approccio pedagogico in modo tale che diventi elemento identitario dell'offerta formativa in una prospettiva di istituzionalizzazione del SL (Furco, 2008).

I due diversi contesti di realizzazione presentati sono in scuole già in possesso di un ambiente digitale, che ha consentito un repentino adattamento anche del progetto SL dalle attività in presenza alla DaD e DDI, la diffusione di conoscenza e il radicamento dell'approccio pedagogico a livello di istituzione scolastica, consolidatosi già in precedenza, ne determina sostenibilità e continuità delle finalità innovative.

Il diverso livello di istituzionalizzazione dell'approccio pedagogico si manifesta anche in un diverso tipo di intervento collaborativo e solidale realizzato con la comunità. Come ricorda Malacrita (2012), promuovere la partecipazione diretta, responsabile e informata alle decisioni per la gestione collettiva e pubblica migliora le condizioni di partecipazione ai processi di decisione da parte dei protagonisti e a questo contribuiscono dei progetti di SL di qualità. Come emerge dalle due esperienze presentate, con questi progetti le istituzioni scolastiche mettono i propri studenti in contatto con situazioni reali delle loro future sfere sociali e occupazionali, affrontando i problemi della comunità e rivedendo al contempo lo stesso curricolo in relazione alle dinamiche di azione e riflessione, come di promozione del co-protagonismo sia degli studenti sia dei destinatari del servizio, in modo da fornire strumenti per inserirsi attivamente nella società e promuovere lo sviluppo democratico e partecipativo. Passare da un progetto di qualità che coinvolge un gruppo di 21 studenti con i propri docenti durante due anni scolastici ad uno che vede la partecipazione di 130 alunni con i loro docenti in modo continuativo con la medesima comunità territoriale attraverso un servizio che si rinnova progressivamente, anche per rispondere alle nuove avversità di relazione fra cittadinanza e amministrazione pubblica, comporta certamene lo sviluppo di un più complesso tipo di intervento. Facendo riferimento alle quattro tipologie individuate da Ierullo e Ruffini (2015) - 1. attenzione diretta alle necessità sociali, 2. campagne di sensibilizzazione, 3. confronto e scambio di conoscenze e 4. attivazione dei processi di sviluppo locale - individuate in considerazione della complessità crescente di: chiavi di risoluzione del problema, durata, ruolo dei partner e capacità di ottimizzazione dell'intervento, possiamo inquadrare il progetto *Il cioccolatino dei quattro sensi* nella seconda tipologia e l'esperienza *Europa Community Service* nella quarta. Questo fa concludere che l'aumento di confronto e collaborazione fra tutti gli attori, sia come numero sia come durata temporale implicate nella diversa tappa di

istituzionalizzazione dell'approccio pedagogico comporta anche un maggiore impatto sociale del progetto di SL portato avanti.

Bibliografia

Bruner J., *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino 1992.

Cederna G., *Non chiamiamola didattica a distanza ma didattica d'emergenza. Ridateci la classe*, in "Vita", 3 marzo 2020, http://www.vita.it/it/article/2020/05/03/non-chiamiamola-didattica-a-distanza-ma-didattica-demergenza-ridateci-/155320/.

Furco A., *Institutionalising Service-Learning in Higher Education*, in McIlrath L., Mac Labhrainn I., *Higher Education and Civic Engagement: International Perspectives*, Ashgate e-Book 2008. Ierullo M., Ruffini V., *Intervención comunitaria y aprendizaje-servicio: construcción de tipologías*, in *Actas de la III Jornada de investigadores sobre aprendizaje-servicio*, Clayss, Buenos Aires 2015, pp. 153-156.

INDIRE, *Indagine tra i docenti italiani: pratiche didattiche durante il lockdown. Report integrativo*, Firenze 2020, www.indire.it/wp-content/uploads/2020/12/Report-integrativo-Novembre-2020_con-grafici-1.pdf.

Landri P., Mangione G.R.J., Cannella G., Parigi L., Bartolini R., Taglietti D., Grimaldi E., Milione A., Tancredi A., *Nel crepuscolo dell'ora di lezione. La "normalità" post-pandemica nell'immaginario degli insegnanti*, IRPPS CNR "Progetto L@BED" - INDIRE "Piccole scuole" – ANDIS, 2021. Url: https://piccolescuole.indire.it/wp-content/uploads/2021/08/A4_SCUOLA_VERRA_ok_02-08_2021.pdf.

Latour, B., *Immaginare gesti-barriera contro il ritorno alla produzione pre-crisi*, in "Antinomie. Scritture e immagini", 9 aprile 2020, url: https://antinomie.it/index.php/2020/04/09/immaginare-gesti-barriera-contro-il-ritorno-alla-produzione-pre-crisi/.

Lotti P. (a cura), *Apprendimento servizio solidale. Proposta pedagogica e psicosociale nel contesto teorico internazionale*, Franco Angeli, Milano 2021.

Malacrita G., *Aprendizaje-servicio y desarrollo local y territorial*, in *Actas de la II Jornada de investigadores sobre aprendizaje-servicio*, Clayss, Buenos Aires 2012, pp. 25-29.

MIUR, *Una via italiana per il Service Learning*, Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione, Roma 2018. Url: www.miur.gov.it/web/guest/-/una-via-italiana-per-il-service-learning.

Mortari L., *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista,* Carocci, Roma 2009.

Mortari, L. (a cura di), *Service Learning. Per un apprendimento responsabile,* Franco Angeli, Milano 2017.

Mortari L., Ghirotto L. (a cura di), *Metodi per la ricerca educativa*, Carocci, Roma 2019.

Orlandini L., Chipa S., Giunti C. (a cura di), *Il Service Learning per l'innovazione scolastica. Le proposte del Movimento delle Avanguardie educative*, Carocci, Roma 2020.

Pascucci A., *L'Inquiry Based Science Education – IBSE nella formazione docenti e nella pratica didattica*, in "Educazione scientifica" B-10-FSE-2010-4, 2010. Url: http://forum.indire.it/repository_cms/working/export/attachments/6644/textual/6644_ver_1.pdf.

Perrenoud P., *De la pratique réflexive au travail sur l'habitus*, in "Recherche et formation", 36, 2001, pp. 131-162.

Semeraro R., *L'analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione*, in "Italian Journal of Educational Research", 7, 2011, pp. 97-106.

Sorrentino C., *Dalla didattica "in emergenza" alla (vera) didattica "a distanza": come fare*, in "Agenda Digitale. Scuola", 6 aprile 2021. Url: www.agendadigitale.eu/scuola-digitale/didattica-a-distanza/.

Tapia M.N., *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento-servizio*, Città Nuova, Roma 2000.

Trinchero R., *Manuale di ricerca educativa,* FrancoAngeli, Milano 2002.

Le autrici

Patrizia Lotti Ricercatrice in Indire dal 2014. Si occupa di: inclusione scolastica; educazione e crescita democratica; rapporto fra scuola, territorio e mondo del lavoro, con particolare riferimento a Service Learning, Good Work e Outdoor Education nel contesto nazionale e internazionale. Dall'a.a. 2021/22 dottoranda presso la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Sul Service Learning ha curato con Francesca Betti *Scuola-lavoro e solidarietà. Una direzione per l'alternanza* (Edizioni Conoscenza, 2018) e *Apprendimento-Servizio solidale. Proposta pedagogica e psicosociale nel contesto teorico internazionale* (Franco Angeli, 2021).

p.lotti@indire.it

Lorenza Orlandini Ricercatrice Indire dal 2014, si occupa di approcci a sostegno del rapporto tra scuola e territorio (service learning, outdoor education) per l'innovazione del modello scolastico e degli ambienti di apprendimento. Particolare interesse è posto all'idea di scuola come sistema aperto, capace di relazionarsi con il contesto territoriale di riferimento e costruire una sua specifica identità nell'ottica della comunità educante. Ha curato, insieme a Stefania Chipa e Chiara Giunti, il volume *Il Service Learning per l'innovazione scolastica. Le proposte del Movimento delle Avanguardie educative* (Carocci, 2020).

l.orlandini@indire.it

L'illusione dei libri di testo: racchiudere un'educazione civica aperta

Francesco Pigozzo, Daniela Martinelli

The 92/2019 Italian Law on Civic Education has prompted an immediate response by the Italian publishing market to adapt to the new normative demand induced by the national educational policy: labels, keywords, activities and contents specifically identifiable or explicitly dedicated to "civic education" have flourished in the 2020/2021 editions of textbooks for schools of all levels and, in deference to the reaffirmed transversality of the "new" subject, for every other discipline. Be they digital or paper editions, and whatever the ability of each publishing house to distinguish between the two by enhancing the pedagogical potential of the different media, a systematic analysis of this editorial offer reveals above all the statutory inadequacy of the textbook product in itself with respect to the substantial pedagogical objectives to which Civic Education and more generally the development of the key competence of citizenship, as defined by the latest European Recommendation on the subject, should aim. In this contribution we offer this kind of systematic and critical analysis, documenting and motivating as thoroughly as possible the epistemological and methodological reasons for this inadequacy of the textbook product, with reference to the most popular publishing houses in Italian primary schools in 2020/2021 and their new publishing offers for 2021/2022.

Key words: citizenship education, exclusive identities, open education, discourse analysis, textbook

Un effetto empiricamente certo e documentabile della legge 92/2019 sull'Educazione Civica è stata la pronta risposta del mercato editoriale italiano ad adattarsi alla nuova domanda normativamente indotta dalla politica educativa nazionale: etichette, parole-chiave, attività e contenuti specificamente identificabili o dedicati esplicitamente alla "educazione civica" sono fioriti nelle edizioni 2020/2021 dei libri di testo delle scuole di ogni ordine e grado e, in ossequio alla ribadita trasversalità della "nuova" materia, di ogni disciplina. Ma che si tratti delle edizioni digitali o di quelle cartacee, e delle case editrici più o meno abili nel distinguere tra le due valorizzando le potenzialità pedagogiche rispettive dei differenti supporti di comunicazione, un'analisi sistematica di questa offerta editoriale lascia soprattutto emergere la statutaria inadeguatezza del prodotto libro di testo in sé rispetto agli obiettivi pedagogici sostanziali cui dovrebbero mirare l'Educazione Civica e più in generale lo sviluppo della competenza-chiave di cittadinanza, come la definisce l'ultima Raccomandazione europea in materia. Nel presente contributo offriamo questo tipo di analisi sistematica e critica, documentando e motivando il più possibile a fondo le ragioni epistemologiche e metodologiche di tale inadeguatezza del prodotto libro di testo, in riferimento alle case editrici maggiormente adottate nelle scuole primarie italiane del 2020/2021 e alle loro nuove offerte editoriali per il 2021/2022.

Parole chiave: Educazione civica, identità esclusive, educazione aperta, analisi del discorso, libro di testo

F. Pigozzo, D. Martinelli, *L'illusione dei libri di testo: racchiudere un'educazione civica aperta*, in "Educazione Aperta" (www.educazioneaperta.it), 11/2022.

DOI: 10.5281/zenodo.6848716

La questione di ricerca

Fino a che punto i libri di testo si possono considerare strumenti efficaci per un'autentica Educazione Civica? Tale questione implica due distinti oggetti di indagine: uno teorico, che prenda in considerazione la relazione strutturale tra la forma libro di testo e il lavoro educativo; l'altro empirico, che documenti con taglio diacronico o sincronico, contestuale o comparatistico, lo stato dell'arte dei libri di testo effettivamente disponibili.

Naturalmente, in entrambi i rami di indagine è necessario dapprima concordare su ciò che intendiamo con "Educazione Civica". Nella prospettiva del presente articolo e del nostro lavoro di ricerca, proponiamo la seguente descrizione operativa:

> Educazione Civica è in un certo senso sinonimo di educazione *tout court*, nella misura in cui si pensi che "educare" significa far maturare soggettività autonome e al contempo consapevoli e partecipi della dimensione collettiva e perciò politica dell'esistenza umana, qualsiasi sia il suo contesto di sviluppo.
>
> Di conseguenza, se intendiamo l'Educazione Civica come ambito particolare dell'azione scolastica, per raggiungere le sue finalità specifiche essa deve tendere, da un lato, a coordinare le altre discipline del curricolo nella misura in cui i loro obiettivi curricolari hanno diretta pertinenza per l'Educazione Civica stessa e, dall'altro lato, deve integrarle con un percorso proprio, volto a sviluppare in particolare la consapevolezza di sé e l'assunzione del principio di responsabilità in relazione ai sistemi di interdipendenza in cui ogni soggettività umana è inserita nel contesto planetario a differenti scale. È necessario che tale percorso porti allo stesso tempo ad accrescere la comprensione critica degli aspetti istituzionali e organizzativi (in senso giuridico, politico, economico e sociale) e dei mezzi tecnici oggi a disposizione per partecipare attivamente allo sviluppo e al governo di quelle interdipendenze.
>
> L'Educazione Civica così definita mira a stimolare la capacità di applicare le conoscenze e abilità acquisite in ogni disciplina, lungo l'intero percorso scolastico, per partecipare attivamente alla individuazione, comprensione e gestione di problemi collettivi alle differenti scale di appartenenza a comunità politiche, in base alla maturazione di autonomia di giudizio e spirito critico – cioè capacità effettiva di "mettere in questione" – rispetto ai fini e ai valori che possono guidare le scelte collettive.[1]

[1] Formulazione che abbiamo utilizzato nel Curricolo verticale di Educazione Civica da noi elaborato e

In base a questa prospettiva, sul piano teorico ci appare evidente che la forma "libro di testo adottato" conduce inevitabilmente qualsiasi pratica educativa di ambito civico, malgrado ogni buona intenzione di partenza, all'aporia: un manuale, un opuscolo, un sussidiario, oppure parti, pagine e percorsi dedicati all'Educazione Civica all'interno di essi, restano *prodotti* confezionati in ultima analisi per la vendita, e quindi intrinsecamente votati a distinguersi e definirsi in base a una logica che è al contempo di competizione commerciale e di adeguamento alle aspettative dominanti nel sistema culturale e normativo in cui opera una determinata scuola. Nessun libro adottato può fino in fondo riscattare la forma chiusa e trasmissiva, alla fine statica, che già di per sé ogni prodotto comporta: può contenere innumerevoli stimoli a un uso critico e trasformativo di conoscenze e abilità, ma non per definizione contro se stesso, cioè in particolare (e fingendo che esistano libri di testo privi di specifici pregiudizi conoscitivi) contro la selezione che fa dei problemi su cui concentrare l'attenzione degli alunni, contro le implicite scale di priorità che stabilisce tra valori e finalità da perseguire… Eppure acquisire potere critico e trasformativo in campo civico si gioca proprio sulla capacità autonoma di individuare, definire e condividere problemi di rilevanza collettiva; su quella di mettere continuamente in questione la relazione tra scale di valori, comprensione e esperienza della realtà, obiettivi e finalità d'azione, strumenti e mezzi a disposizione.

In questo senso sosteniamo che l'adozione di un testo dominante in campo civico porta automaticamente con sé il messaggio *acritico* di una scelta che fa autorità, di una guida pre-confezionata che tende a inverare il sogno di ogni marketing editoriale scolastico, vale a dire scambiare il successo commerciale per autorevolezza culturale e in questo caso anche, addirittura, etica. Vale la pena sottolineare che in tal senso la distinzione tra cartaceo e digitale (*ebook*, *hub* di risorse multimediali…) cambia ben poco al problema di fondo, nella misura in cui il digitale si limita ad amplificare l'aporia in una sorta di realtà aumentata ancor più pericolosa perché più potentemente illusoria. Né servono i vari tipi di ingredienti esercitativi, interattivi o inclusivi che qualsiasi linea editoriale accortamente inserisce nei prodotti più competitivi, perché questi strumenti devono pur sempre tracciare un cammino *a priori* che può solo simulare ma mai realmente nascere dai problemi autentici, e quindi contingenti, di ciascuno specifico gruppo classe o alunno o contesto scolastico e territoriale. Anzi, i medesimi sforzi di includere in apparenza nella forma "libro di testo adottato" alcuni stimoli "aperti", proposte di apprendimento attivo, compiti di realtà, trasformano questi stessi termini in etichette metodologiche svuotate di senso, veicoli di un messaggio pedagogico implicito che abitua soprattutto all'inautenticità. Perciò, l'unica forma di "libro di testo" che ci pare utile è quella che nega se stessa perché nasce e si

approvato come tale o utilizzato come stimolo di elaborazione autonoma da parte di alcuni Istituti scolastici di differenti regioni italiane. Il Curricolo resta allo stato attuale inedito, non è perciò possibile fornire qui un riferimento bibliografico diretto – una versione digitale è disponibile nella piattaforma gratuita: https://vleu.awareu.eu.

sviluppa lungo il singolo percorso educativo, nella collaborazione e interazione tra docenti e alunni, nella molteplicità di fonti e di esperienze con cui potersi confrontare in modo realmente critico; elaborato *in fieri* che serve a posteriori come prodotto di autoriflessione dei protagonisti del percorso o di riflessione esperienziale per altri insegnanti e comunità che si accingano a intraprendere il *loro* percorso. È in questo tipo di approccio che gli strumenti aggiuntivi del digitale e della multimedialità possono fornire un evidente arricchimento. Si tratta in fondo di recuperare il senso profondo di tentativi e idee che hanno caratterizzato già le pedagogie attive lungo l'intero Novecento: basti pensare alle coraggiose esperienze della *Bibliothèque de travail* di Freinet in Francia e alle sperimentazioni che in Italia promossero Bruno Ciari e Mario Lodi negli anni Settanta, come recentemente ricostruito nel dettaglio da Maria Rosaria Di Santo (Di Santo, 2022).

Ma non è sul piano dell'indagine teorica che intendiamo focalizzare il presente contributo e non possiamo quindi che rimandare ad altra sede lo sviluppo di queste considerazioni qui necessariamente sintetiche. Ci concentreremo invece sul commento ai risultati di un'indagine empirica che abbiamo condotto sui libri di testo pubblicati per l'anno scolastico 2021/2022 al livello di scuola primaria italiana dagli editori che, in base ai dati ministeriali ufficiali, risultavano coprire circa l'80% delle adozioni dell'anno scolastico precedente (si tratta di tutti i libri di testo di tutte le materie resi disponibili per il citato anno scolastico dai seguenti editori, in ordine alfabetico: Fabbri, Giunti, Il Capitello, La Scuola, La Spiga, Lisciani, A. Mondadori Scuola, Pearson, Piemme, Raffaello). Si tratta di una ricerca sistematica che ci ha già portato a una precedente pubblicazione in inglese, cui rinviamo per la cornice metodologica e una bibliografia esaustiva del *corpus* analizzato (Pigozzo e Martinelli, 2021). Qui vorremmo ripercorrere per il lettore italiano il discorso critico fondato sui risultati concreti di tale indagine. Crediamo di poter così fornire spunti di riflessione fecondi non soltanto per chi insegna nella scuola primaria ma, più in generale, per il sistema scolastico ad ogni ordine e grado, data la pertinenza trasversale delle considerazioni che seguono.

1. La retorica dei valori morali e delle regole

Partiamo dalla costante più appariscente. L'impostazione concettuale di tutti i libri di testo analizzati attribuisce un posto centrale alla esibizione di buoni valori e lodevoli intenzioni. Principi ben definiti e dati per scontati non solo abbondano, ma sono esplicitamente promossi come tali e il loro significato tranquillizzante è pienamente sfruttato: gli alunni devono conformarsi ad essi, non c'è traccia di pensiero critico a parte l'inclusione del "pensiero critico" stesso tra i valori promossi...

1. 1. Comportarsi bene è rispettare le regole

Se si rispettano le regole, non si può sbagliare! Nonostante l'ostentazione di

coerenza con un'era educativa post-trasmissiva, promossa anche graficamente fin dalle copertine, l'acquisizione di ben determinate conoscenze su regole, norme e leggi resta saldamente al primo posto tra gli obiettivi di apprendimento di ogni libro di testo. Fin dall'inizio del percorso scolastico, l'invito a "giocare con le regole" è uguale a quello di imparare a distinguere chiaramente tra giusto e sbagliato, bene e male: "Il semaforo delle regole ha due colori: il verde per le cose giuste e il rosso per le cose sbagliate" (Raffaello 2021b, p. 22 e 17). "Seguire le regole", "comportamenti corretti e scorretti", "se ti comporti bene dai il buon esempio" (Giunti 2021r, p. 74) sono tutti principi guida per un sistema sociale in cui il concetto di legalità sembra talmente poco scontato da meritare una particolare enfasi e impegno educativo. In questa prospettiva, imparare l'etica non è così diverso dall'imparare a riordinare la propria classe disordinata: "La maestra non è per niente contenta di come si comportano gli alunni. Racconta quello che vedi. [...] Pensiamoci un po'. E tu, in che modo tratti il tuo materiale scolastico? Qualche volta insieme ai tuoi compagni riordini l'aula?" (Il Capitello 2021b, p. 62). Non c'è da stupirsi, quindi, se troviamo il rispetto di regole ben definite anche al centro di tutti i contenuti dedicati alla "cittadinanza digitale": "Questo mondo tecnologico ha però le sue regole che vanno rispettate e fatte rispettare. [...] come diventare un bravo cittadino o una brava cittadina digitale" (Ibid., p. 82). Il regno digitale e multimediale della vita di oggi è molto più una questione di trappole e tentazioni che di rischi e opportunità, fino al punto che gli alunni devono riconoscere "tablet" e "cinema" come cose evitabili che non servono per crescere bene (Il Capitello 2021a, p. 40). E se è apparentemente chiaro che "A scuola, come in ogni gruppo di persone che vivono e svolgono insieme delle attività, è importante stabilire delle regole e rispettarle" (Ibidem, p. 20), nella scelta tra insegnare a decidere e gestire le regole oppure insegnare a rispettarle e conformarsi ad esse, come vedremo, i testi scolastici scelgono decisamente la seconda opzione.

1. 2. La necessità delle regole: principio astratto o legittimazione dell'esistente?

"Fai questo! Non fare quello! Quante regole! Ma servono davvero? [...] Hai capito che le regole servono per far star meglio te e gli altri". (La Spiga 2021b, p. 49; vedi anche Lisciani 2021b, pp. 6-7). Le regole sono una caratteristica necessaria per relazioni sociali pacifiche: questo è il messaggio centrale che accomuna tutti i libri di testo analizzati. E poiché è anche l'unico che essi promuovono per spiegare perché abbiamo bisogno di regole, gli alunni non hanno idea della storia e delle ragioni e della perfettibilità delle norme specifiche. Basta conoscerle e rispettarle: "REGOLA: Serve a regolare il comportamento delle persone. Gli insiemi di regole vengono raccolti in regolamenti. Anche la tua scuola ha un regolamento: rispettalo!" (Giunti 2021k, p. 71). E fidarsi della loro utilità: "Ci sono delle regole e tu devi imparare a rispettarle! Le regole ci aiutano a vivere bene! Vedrai, ce ne saranno anche a scuola!" (Lisciani 2021b,

p. 7) e "le buone maniere, i diritti e i doveri sono indispensabili per vivere insieme agli altri" (Raffaello 2021b, p. 2; anche Giunti 2021k, pp. 12-3 e p. 18).

Ma tutti noi sperimentiamo contesti diversi di "vivere insieme" e "vivere con gli altri": apparteniamo a gruppi diversi. Quindi le regole sono legate al gruppo e, in ogni contesto, sono un dato di fatto: "A scuola, a casa, nel luogo dove viviamo [...] Le regole esistono [...]" (Giunti 2021c, p. 191) o altrove "la famiglia, la classe, il gruppo sportivo... Ognuno con regole da accettare e rispettare. Le regole ti dicono che cosa devi, puoi o non puoi fare in ogni gruppo" (Giunti 2021f, p. 18). Un allievo competente è dunque quello che dà la risposta "giusta" alla seguente domanda: "Per sentirsi parte integrante di un gruppo, secondo voi, è importante accettare e rispettare le regole? Perché?" (Ibid.).

I libri di testo non hanno dubbi: la conoscenza delle regole e delle norme, con la capacità di rispettarle, sono gli obiettivi di apprendimento fondamentali dell'Educazione Civica e il reale contributo che essa può dare a tutte le discipline del curriculum scolastico. Salute e cura, alimentazione e sport, sicurezza stradale e comunicazione pubblica, modelli di consumo e ambiente... in tutte le sfere del comportamento umano abbiamo già le linee guida giuste da seguire per vivere in un mondo (virtuale e reale) felice. In breve: "- Allora, che cosa dobbiamo fare? - Seguire semplici regole" (Il Capitello 2020a, p. 77) e soprattutto "non tirare la coda al gatto" (Raffaello 2021b, 23). In questo modo ci guadagneremo di certo il nostro "patentino di BRAVO CITTADINO!" (Lisciani 2021a, p. 2 e pp. 67-8).

1. 3. La madre di tutte le regole: la Costituzione italiana

Ogni gruppo ha le sue regole, ma ci sono regole più pervasive e importanti di altre. Come vedremo sotto l'etichetta "nazionalismo metodologico", sono le leggi del proprio Stato. Ma vale la pena notare qui che, ben prima di capire cos'è uno Stato, gli alunni vengono impregnati dell'idea di un sistema giuridico nazionale che domina tutta la vita sociale: "Per stare insieme dobbiamo imparare a rispettarci l'un l'altro. Non è difficile! Ci sono regole che ci fanno capire che cos'è il rispetto. Queste regole si trovano in un grande libro che si chiama Costituzione" (Raffaello 2021b, p. 29; Lisciani 2021b, p. 97 – vedi anche Raffaello 2021e, p. 121 e Giunti 2021r, pp. 4-6 e La Scuola 2021e, p. 46; Pearson, 2021, p. 30 e p. 2).

Dalle regole alle Leggi: la Costituzione aiuta a fare la transizione e a dischiudere il capitolo dei diritti e doveri dei cittadini. Tutte le regole "ti dicono che cosa puoi fare (DIRITTI), che cosa devi fare (DOVERI) e che cosa non devi fare (PROIBIZIONI, DIVIETI)" (Giunti 2021j, p. 82; e anche La Scuola 2021e, p. 28) ma la Costituzione è la madre di ciascuna di esse: "L'educazione civica è la materia che insegna come essere buoni cittadini. […] Per essere buoni cittadini è fondamentale innanzitutto conoscere quali sono le regole, i diritti e i doveri che siamo chiamati a rispettare per vivere insieme. […] Ma dove si trovano tutte le regole per vivere bene insieme? Le

più importanti di tutte sono contenute nella Costituzione della Repubblica italiana" (Giunti 2020d, p. 2; e anche Lisciani 2021b, p. 4).

Ma che dire del mondo? Beh, ognuno di noi appartiene al suo Stato e gli Stati sono i singoli soggetti che possono avere un comportamento buono o cattivo a livello globale: ci sono già delle regole globali che devono rispettare... a partire dalla Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia: "Un giorno i rappresentanti di tutti gli Stati del Pianeta, avendo saputo che in ciascun Paese c'erano fanciulli che vivevano in condizioni difficili, si riunirono intorno a un grande tavolo rotondo nel Palazzo di Vetro dell'ONU per discutere del problema. La soluzione, concordarono insieme, era di prendersi cura dei bambini. Ma in che modo? - Scrivendo delle regole che tutti avrebbero dovuto rispettare" (Giunti 2021d, p. 184 – estratto da Uccello 2016; vedi anche Giunti 2021f, p. 14).

1. 4. Il privilegio dei diritti e la fatica dei doveri

Nei libri di testo per la scuola primaria non si trova alcun accenno al funzionamento dell'ONU, e tanto meno alla sua fondamentale dipendenza dalla cooperazione volontaria tra attori statali. Ma grazie alla Convenzione e, come vedremo più avanti, all'Agenda 2030, l'ONU diventa invariabilmente un simbolo delle lotte giuste per un mondo migliore. Con la sua bandiera sullo sfondo un libro può annunciare con orgoglio: "PER UN MONDO DIRITTO. […] Tutti hanno dei diritti, anche i bambini. I diritti stabiliscono quello che è permesso fare e quello che deve fare chi si occupa di un bambino per assicurargli felicità, salute e sicurezza" (Il Capitello 2021a, p. 42; vedi anche Lisciani 2021b, p. 55; Pearson 2021, p. 24). Se, nonostante tutti gli sforzi, i diritti dell'infanzia e dell'uomo sono ancora distribuiti in modo ineguale nel mondo, la causa viene attribuita al comportamento sbagliato o sottosviluppato da parte di alcuni Stati: "Nei paesi in cui le leggi favoriscono [...] Purtroppo, ancora oggi, in molti Paesi del mondo, donne e bambine non hanno gli stessi diritti riservati agli uomini […] in alcuni Paesi del mondo c'è ancora molto da fare per ridurre le diseguaglianze!" (Pearson 2020b, p. 118 e 130). Una spiegazione che chiede confusamente, allo stesso tempo, un generico comportamento migliore da parte degli individui dei paesi privilegiati... In alcuni casi, questo rimanda al vecchio paradigma caritatevole delle relazioni nord-sud: "Che cosa potete fare per combattere la povertà? Aiutate chi ha bisogno! Sostenete insieme alla famiglia iniziative di beneficienza. Donate vestiti e oggetti ancora in buone condizioni che non usate più" (Giunti 2021k, p. 27).

Questo comportamento caritatevole è l'unico ponte tra il "nostro" e il "loro" contesto di vita, cioè tra una società dove i bambini possono godere pienamente dei loro diritti e luoghi remoti dove altri non lo possono fare: quando si tratta di cause, al contrario, non emerge alcun legame diretto. "La causa principale della fame nel mondo non è la produzione alimentare scarsa, ma la difficoltà di accedere al cibo, cioè l'impossibilità per le persone più povere di acquistare gli alimenti o di avere la terra per

coltivarli. Inoltre, negli Stati più ricchi, c'è un continuo spreco alimentare: ogni anno, circa un terzo della produzione mondiale di cibo finisce nella spazzatura e basterebbe a sfamare tutte le persone che soffrono la fame" (Giunti 2020a, p. 7; anche Giunti 2021k, p. 49). Se solo i ricchi non sprecassero così tanto e potessero condividere di più... le radici della loro ricchezza e la loro possibile interdipendenza con l'esistenza della povertà estrema non vengono mai prese in considerazione. Tutto è una questione di sperpero invece che di rapporti di potere e sfruttamento sistemico: e d'altronde "Può un bambino, un ragazzo costruire la pace? Come? Non può ordinare agli eserciti di ritirarsi, né firmare trattati di pace. Non può fermare la produzione di armi né fare leggi sul rispetto dei diritti umani" (Giunti 2021d, p. 191). Il cambiamento reale è presentato sempre come "un sogno difficile da realizzare" (Giunti 2021k, p. 42). Un'onnicomprensiva "etica della convinzione" non lascia spazio alle competenze di base necessarie per sviluppare una solida "etica della responsabilità". Tutto si riduce a "Non restituire pan per focaccia" (Pearson 2020c, p. 54-55; vedi anche Giunti 2021h, p. 196-7; Giunti 2021r, p. 71; Giunti 2020d, p. 35)!

Di conseguenza, la cittadinanza globale attiva non ha la possibilità di stimolare pensiero critico sulle strutture sociali, ma si riduce piuttosto a: "Cerco di non farmi influenzare dalla pubblicità e scelgo prodotti di piccole aziende" (Pearson 2020c, p. 113), alla cortesia individuale: "Faccio attenzione che le cose che acquisto non siano prodotte da bambini sfruttati" (Pearson 2020a, p. 29) o "è molto importante stare bene, ma anche aiutare gli altri a esserlo" (Giunti 2021k, p. 42) e, alla fin fine, ad alterità che fanno da capro espiatorio: "Conosci situazioni in cui questi diritti non sono rispettati?" (Giunti 2021d, p. 185; vedi anche Giunti 2020d, p. 39).

Lo stesso vale più in generale per tutti i tipi di feedback positivi e negativi all'interno dello stesso sistema dei diritti: nessun libro stimola riflessioni sull'incompatibilità reciproca tra diritti specifici e la necessità di trovare equilibri, di negoziare continuamente fra loro sia a livello individuale che sociale. Con una luminosa eccezione: l'opposizione tra giocare e andare a scuola, in cui quest'ultima azione si trasforma in un "dovere": "I bambini e le bambine, per esempio, hanno il diritto di giocare e il dovere di andare a scuola" (Giunti 2021r, p. 10). La Costituzione stessa convalida questa idea (Ibid., p. 97). Colpisce la ricorrenza di un medesimo fumetto nei volumi di differenti editori: un bambino o bambina dichiara "giocare è un mio diritto", uno dei suoi genitori replica "Ma fare i compiti è un tuo dovere!" (Giunti 2020d, p. 2; Lisciani 2021b, p. 55; Giunti 2021k, p. 26).

Come i diritti, anche i doveri sono caratteristiche date e autoreferenziali della vita sociale. L'assenza di problematizzazione nei loro confronti li rende solidi e fermi nella mente degli alunni, ma impedisce al contempo le sinergie tra responsabilità e desideri, coscienza e bisogni: "Hai capito che cos'è un dovere? […] Un dovere è una cosa che facciamo solo se ne abbiamo voglia; un dovere è una cosa che dobbiamo fare, cioè che abbiamo l'obbligo di fare" (Giunti 2021k, p. 26). Ecco perché l'altra faccia delle regole e della moralità esibita nei libri è sempre la faticosità dei doveri: "RICORDATE:

Se volete che vengano rispettate, le regole devono essere poche ma buone!" (Giunti 2021c, p. 175), tanto da giustificare sforzi di semplificazione che qualcuno arriva a ridurre a "Cinque principi per la vita", salvo poi domandarsi lo stesso: "Ma perché è così difficile mettere in pratica questi principi?" (Giunti 2021h, p. 196-7).

Crescere e sviluppare capacità civiche, in tale cornice discorsiva, significa fondamentalmente lavorare senza sosta su questa attitudine all'accettazione di onerose regole, doveri... e prescrizioni quando serve! "Segui i suggerimenti dei tuoi genitori e del tuo medico per prevenire le malattie. E se ti capita di ammalarti, segui tutte le indicazioni che ti danno e prendi le medicine che ti consigliano. Non è il momento di fare i capricci!" (Giunti 2021k, p. 44). Sulla scia di un simile discorso, qualsiasi etichetta didattica che promuova l'apprendimento attivo e il coinvolgimento degli alunni suona come una presa in giro: "Tu, come tutti i bambini e le bambine del mondo, hai idee e opinioni valide e interessanti da far presenti. Certo devi ancora imparare molte cose, ma è importante che a casa, a scuola e nel tuo quartiere ci siano dei momenti in cui tu possa confrontarti con gli altri ed essere ascoltato/a. Pensa che l'art. 12 della Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia afferma proprio il diritto [...] Hai qualche idea che potrebbe migliorare le attività che svolgi nel tuo tempo libero?" (Giunti 2021f, p. 22 – sottolineiamo noi nel testo; vedi anche Pearson 2020e, p. 71; vale in generale per La Scuola 2021b e Pearson 2020b; Il Capitello 2020a, p. 20). Con la notevole eccezione di un compito autentico basato su un problema reale in un solo libro (Il Capitello 2021a, pp. 56-7 e 64-65), comportarsi correttamente e sognare un mondo migliore sono le uniche opzioni effettivamente offerte alla capacità d'azione infantile: "Tu che sei un bambino puoi cominciare a sognare un mondo diverso per diventare in futuro un adulto responsabile, che riconosca sempre i diritti di tutti, bambini compresi" (La Scuola 2021a, p. 157).

Come vedremo ora, questa tendenza ha conseguenze particolarmente riduttive per l'educazione allo sviluppo sostenibile: "Pratica sempre in famiglia la raccolta differenziata dei rifiuti: è fastidioso, ma necessario!" (Giunti 2021g, p. 221; vedi anche Pearson 2021, p. 36; Raffaello 2021e, p. 125).

2. La sostenibilità banalizzata

"La tua impronta sul pianeta! Tu sei un cittadino, una cittadina del pianeta Terra e su di esso lasci un'impronta. Come dice l'ecologia, che studia la relazione tra esseri umani, vegetali, animali e ambiente in cui vivono, tutto è connesso e collegato! Il compito di un cittadino o una cittadina responsabile come te è quello di trattare bene e proteggere il pianeta: devi lasciare impronte piccole e poco dannose. Come puoi fare? Per esempio, puoi buttare i rifiuti negli appositi cassonetti e non per terra" (Giunti 2021f, p. 30).

2. 1. Sminuire il messaggio, esorcizzare la paura

Di fronte alle sfide ambientali che incombono, la retorica delle buone intenzioni trova il suo miglior alleato in quella che potremmo chiamare l'illusione tecnologica. Sì, abbiamo problemi. Sì, sono enormi e innegabilmente pericolosi - anche se alcuni libri continuano a sottovalutarli con clausole condizionali (Pearson 2020b, p. 32; vedi anche La Scuola 2021b, p. 35; Giunti 2020c, p. 71; Giunti 2021a, p. 171; Raffaello 2021e, pp. 124-5; Il Capitello 2021a, p. 5). Comunque, sai che c'è? Le correzioni tecniche sono facilmente concepibili: "Immagina che una città sia dotata di sensori per l'inquinamento dell'aria che comunicano agli smartphone degli abitanti del quartiere in cui si trovano i livelli di inquinamento, in modo tale che gli stessi abitanti usando meno le auto e il riscaldamento contribuiscano rapidamente all'abbassamento dell'inquinamento e possano monitorarlo" (Pearson 2020f, p. 150).

E almeno in parte, le soluzioni pratiche sono già disponibili! Il riciclaggio è acriticamente sostenuto da tutti i libri analizzati come la soluzione definitiva alla produzione di rifiuti: "RICICLARE. Grazie alle tecniche più avanzate, si può arrivare a riciclare oltre il 75% dei materiali di scarto. L'industria farà poi nuovi oggetti utilizzando questi materiali, evitando di consumare nuove materie prime. Il vetro diventa nuovo vetro; la plastica diventa plastica, pile, borse ecc." (Giunti 2021k, p. 38; vedi anche La Scuola 2021b, p. 119; Giunti 2021i, p. 71). Intorno a questo imperativo del riciclaggio, tanto giusto quanto insufficiente e in ritardo di decenni, varie R gemelle aprono la strada verso un messaggio rassicurante commerciabile e alla moda, che parla direttamente all'integrità individuale e prevede chiare regole di comportamento. Le tre o quattro o cinque R sono un vero e proprio mantra dei libri di testo scolastici di oggi ("le tre R: Ridurre, Riutilizzare, Riciclare" in Pearson 2020d, p. 10; Giunti 2021p, p. 91; Pearson 2021, p. 40; Giunti 2020c, p. 68; Giunti 2021j, p. 86 e Lisciani 2021b, pp. 120-3 aggiunge anche "recuperare"; Giunti 2021a, p. 186 si concentra originalmente su "ridurre gli sprechi", "regolare i consumi" e "riparare le perdite").

"L'essere umano piano piano ha modificato l'ambiente per renderlo adatto ai suoi bisogni. Con il tempo, però, ha esagerato un po', finendo per danneggiarlo. Questo percorso ti farà capire […] che tu puoi fare la tua parte per vivere su un pianeta stupendo, confortevole e sano" (Giunti 2021k, p. 30). Nessuno ti aiuta a riflettere sul perché tutto questo sia accaduto e soprattutto sui motivi per cui risulta ancora così difficile fare altrimenti.

2.2. Individualismo metodologico

"Le nostre scelte quotidiane sono i primi passi verso il cambiamento per il benessere di tutti" (Pearson 2020b, p. 35). A prima vista, i libri sembrano dimostrare che nessun altro argomento può stimolare l'apprendimento attivo e la partecipazione diretta degli

alunni quanto la necessità della sostenibilità e della protezione ambientale. Eppure tutti gli editori analizzati incanalano, in uno o più libri, questo appello ad essere parte di un necessario cambio di paradigma in un discorso molto semplicistico, a volte risibile ("Che cosa possiamo fare noi? Mettiamoci in azione: io non getto i rifiuti a terra e se ne vedo uno lo getto nel cestino!": Il Capitello 2021a, p. 8; vedi anche Lisciani 2021a, pp. 40-41) e in azioni sempre riduttive (Raffaello 2021c, p. 27; Raffaello 2021b, p. 33; Il Capitello 2020a, pp. 60-1; Giunti 2021c, pp. 168-9 e 173; Raffaello 2021c, p. 14; La Scuola 2021b, p. 127; Giunti 2021l, pp. 160-1; Giunti 2021r, p. 23; Pearson 2020a, p. 29).

Come se i grandi problemi collettivi potessero essere spiegati e risolti da una somma meccanicista di piccoli comportamenti individuali: "Io rispetto la natura e faccio la raccolta differenziata" (Giunti 2021j, p. 85; vedi anche Lisciani 2021b, pp. 22-23; La Spiga 2021b, pp. 66-7). Anche le "menti critiche" e i "cuori intelligenti" auspicati da Pearson 2021, p. 3, traducono ogni obiettivo dell'Agenda 2030 in nient'altro che una lista normativa di comportamenti insignificanti, come: "ENERGIA PULITA E ACCESSIBILE. GESTO: SPEGNERE LA LUCE. [...] RIDURRE LE DISEGUAGLIANZE. GESTO: PRESTARE UNA PENNA O UN FOGLIO A UN/UNA COMPAGNO/A" (Ibid., pp. 8-9; le parole sono scritte interamente in maiuscolo nel testo originario). Questo è il tipo di "piccoli gesti" che può generare "una grande rivoluzione" e premiare gli alunni attivi con il "PASSAPORTO DEL PERFETTO RIVOLUZIONARIO" (La Scuola 2021e, p. 46).

2. 3. Incongruenze e contraddizioni

Non è solo la nostra argomentazione a evidenziare l'inadeguatezza di tale visione: essa è patente all'interno dei libri stessi. Le contraddizioni abbondano, indipendentemente dallo specifico testo o editore. I biasimati oggetti di plastica possono essere buoni strumenti per imparare a contare (Raffaello 2021a, passim), il consumismo e la competizione fine a se stessa diventano la norma incontestata quando si tratta del commercio (La Scuola 2021b, p. 92; Raffaello 2021e, pp. 178-9), gli aerei altamente inquinanti possono aiutare a ricordare la bandiera italiana (Raffaello 2021e, p. 121).

Ma un'incoerenza più sottile minaccia tutte le buone intenzioni pedagogiche in questo campo: scambiare lo sviluppo per la crescita, ovvero pretendere di salvare capra e cavoli (Vedi Che lettura! 5, 2021, p. 189; vedi anche Giunti 2021r, pp. 19 e 95): "Lo sviluppo è il progresso (economico e sociale) che permette di migliorare le condizioni di vita delle persone. È definito sostenibile quando è in grado di soddisfare i bisogni delle generazioni attuali […] pensando anche a quelli delle generazioni future (Pearson 2020b, p. 1; vedi anche Il Capitello 2020a, p. 54; vedi anche Pearson 2020f, p. 74). Che si tratti di sostenibilità ambientale o sociale, la sfida è sempre duplice, risolvere i problemi senza sacrificare la propria normalità e i propri privilegi acquisiti: "Ma c'è anche un altro modo, più giusto, di fare le cose: si possono comprare, trasformare e

vendere i prodotti dei Paesi più poveri non solo per trarne guadagno, ma anche per sostenere i loro produttori." (Giunti 2021h, p. 185).

2. 4. Un cambio di paradigma che non implica alcun cambiamento istituzionale

Ma la crescita economica e la prosperità materiale non sono lo strato più profondo della insostenibile normalità che evidentemente ci ostiniamo a voler conservare generazione dopo generazione. Se i libri di testo scolastici dopo tutto possono fingere di stimolare la domanda di cambiamento in campo ambientale e sociale, sono proprio smaccatamente conservatori quando si viene alle istituzioni. Questa ci sembra sia la ragione più rilevante per cui l'azione individuale viene sempre ricondotta alle regole e ai valori morali esistenti; dal globale: "Le azioni per salvaguardare il nostro pianeta dipendono soprattutto dalle decisioni internazionali e da quelle dei governi di ogni paese, ma ciascuno di noi può impegnarsi per aiutare il pianeta" (Pearson 2020b, p. 33; passo identico in Pearson 2020d, p. 11, p. 98 and Pearson 2020c, p. 111; vedi anche Lisciani 2021a, p. 95), al locale: "Le decisioni per l'organizzazione […] del territorio di un Comune vengono prese dal Sindaco e dai Consiglieri […] Anche tu, come ogni cittadino, puoi fare ogni giorno la tua parte per tutelare il territorio del tuo Comune!" (Giunti 2021p, p. 13; vedi anche Pearson 2020b, p. 62-3 e 82-3).

Come abbiamo già notato parlando di diritti, gli alunni sono invariabilmente informati sulla necessità di "relazioni amichevoli tra le nazioni" (Giunti 2021d, p. 185) per raggiungere obiettivi globali: "La parola "globale" significa universale, cioè valida in ogni tempo e in ogni luogo" (Giunti 2021r, p. 19) come spiega un libro per chiarire la portata dell'Agenda 2030. Proprio come gli individui all'interno delle loro comunità, per raggiungere obiettivi di livello mondiale ogni Stato deve solo aggiungere il proprio contributo al complesso meccanicistico della cooperazione internazionale: "Nel 2015 i rappresentanti di molti Paesi della Terra si sono riuniti e hanno discusso a lungo i problemi del mondo. Le decisioni prese di comune accordo sono state raccolte in un documento chiamato Agenda 2030" (Raffaello 2021b, p. 75) ed è perciò naturale che "tutti i Paesi del mondo sono chiamati a mettere in atto strategie per uno sviluppo sostenibile e a contribuire alla tutela dell'ambiente per le generazioni future" (Raffaello 2021c, p. 27; vedi anche Pearson 2020d, p. 10 e Giunti 2020a, p. 6; Raffaello 2021c, p. 14) e gli alunni possono andare orgogliosi della "industria italiana del mobile" che ricicla "2/3 milioni di tonnellate di legno" (Giunti 2021d, p. 176).

Se nonostante l'urgente appello della scienza a fare di più e nonostante l'Agenda e i suoi buoni obiettivi "finora non è cambiato granché" (Giunti 2021g, pp. 208-9), in nessun modo gli alunni sono resi consapevoli di una specifica questione di sostenibilità nella sfera istituzionale della vita umana... ma "Su una cosa" i loro libri "sono tutti d'accordo: è ora che le persone comincino seriamente a proteggere il clima. Altrimenti arriverà il momento in cui la Terra non si potrà più salvare" (Ibid., p.

209). Di conseguenza, il modo in cui i libri di testo affrontano le istituzioni merita di diventare un oggetto di analisi a sé stante...

3. Istituzioni

3. 1. Beni comuni esclusivi

Non c'è dubbio: i libri di testo raramente mancano di menzionare o evidenziare attraverso titoli, simboli, etichette e pagine dedicate il loro contributo alla cittadinanza globale e all'educazione alla cittadinanza europea. Tuttavia, utilizzando questi materiali didattici, agli alunni non è data alcuna possibilità di sviluppare la minima incertezza sul ruolo centrale, essenziale e preliminare dello Stato nazionale nello sviluppo del loro senso di appartenenza, dell'identità personale e della coscienza civica. Il nazionalismo e una concezione esclusiva delle identità civiche non sono naturalmente un messaggio esplicito o chiaramente rivendicato da nessun libro: ma proprio per questo, è il messaggio più efficace che quegli stessi libri riescono efficacemente a infondere come parte del loro "curriculum implicito".

Prima di ogni dettaglio sul funzionamento delle istituzioni nazionali, questo compito è assolto dalla retorica di ciò che possiamo chiamare con un significativo ossimoro "beni comuni esclusivi", cioè il patrimonio naturale e culturale che è magicamente sentito come "pubblico" e "privato" allo stesso tempo. Appartiene a tutti nel mondo, ma è la proprietà più preziosa della comunità nazionale: "Nessun Paese al mondo possiede un patrimonio storico e artistico vario, ricco e imponente come l'Italia. [...] Questo immenso patrimonio ci informa sul nostro straordinario passato e su come vivevano i popoli che si sono succeduti in Italia" (Giunti 2020d, p. 46 e 49; vedi anche Lisciani 2021a, p. 14 – vedi anche pp. 15-21; Il Capitello 2020a, pp. 27 e 28; Pearson 2021, p. 42; Raffaello 2021h, pp. 76-7; La Scuola 2021d, p. 96; Giunti 2021r, p. 48; La Scuola 2021b, p. 88).

Questo orgoglio nazionale può proiettarsi all'indietro fino ai tempi più remoti della storia dell'uomo e della Terra, purché prenda i suoi oggetti peculiari all'interno dei confini del recentissimo Stato nazionale, come esemplificato da: la tradizione culinaria ("La tradizione culinaria italiana è famosa in tutto il mondo, perché i nostri antenati hanno saputo fondere l'amore per la loro terra con una dieta equilibrata e ottimi sapori": La Scuola 2021e, p. 12), gli alberi pluricentenari "monumento d'Italia" (Giunti 2021a, p. 176), i monumenti naturali in generale (Raffaello 2021c, pp. 40-41, 56-7, 59, 72), le catene montuose ("Gli appennini: una catena solo italiana. A differenza delle Alpi, che condividiamo anche con altri Paesi europei", in La Scuola 2021b, p. 48), le città storiche (Giunti 2021p, p. 14), la biodiversità e il turismo (Giunti 2021r, p. 24 e 46), le parole "straniere" assimilate (Raffaello 2021f, p. 25), la diversità regionale del 'made in Italy' (Raffaello 2021h, p. 37 e seguenti; Pearson 2020d, p. 13) e… la mafia: "La

mafia è un'organizzazione criminale che è nata agli inizi dell'Ottocento nel nostro Paese e che si è diffusa in tutto il mondo" (Giunti 2021r, p. 79).

Gli aggettivi possessivi alla prima persona plurale sono quasi invariabilmente riservati a tutte le caratteristiche dell'appartenenza nazionale: 'il nostro paese' è "il territorio in cui viviamo" (Giunti 2021q, p. 135; vedi anche Pearson 2020b, p. 5; Giunti 2021p, p. 34; Lisciani 2021a, p. 30). La concezione stessa di "territorio" geografico è intrisa di questo ideale, nonostante le enormi diversità ambientali e climatiche che la penisola contiene e che i libri di testo sfruttano per insegnare la geografia fisica: "Nelle prossime pagine approfondirai il rapporto tra l'uomo e il territorio in cui vive. Scoprirai: quanti sono gli italiani; dove vivono: i paesi e le città; come utilizzano le risorse dell'ambiente" (Giunti 2021q, 171). Anche se tutti i libri di testo distinguono teoricamente tra geografia fisica e politica, in pratica c'è una costante confusione tra le due: "Le Alpi rappresentano il nostro confine naturale con il resto dell'Europa, perché separano la penisola italiana dagli altri Stati europei" (La Scuola 2021b, p. 44; vedi anche Giunti 2021q, p. 110; Giunti 2020a, pp. 2-3).

3. 2. Nazionalismo metodologico

In definitiva, si può affermare che i libri di testo semplicemente avallano il "nazionalismo metodologico" (Beck e Cronin, 2014) palesemente incoraggiato dalle Linee guida ministeriali attraverso gli obiettivi del nucleo concettuale che non a caso viene denominato "Costituzione", nucleo che concerne tutte le conoscenze e le competenze che gli alunni devono acquisire sulle istituzioni e sulla cittadinanza in generale: "Per diventare cittadino/a è necessario conoscere la COSTITUZIONE ITALIANA!" (Il Capitello 2020a, p. 19) perché "CITTADINO" è "colui che partecipa attivamente alla vita dello Stato […] DEMOCRAZIA: non decidono solo poche persone ma tutti, perché lo Stato è di tutti [...] POLITICA: è l'attività di governare, organizzare e amministrare uno Stato" (Ibid., p. 44; vedi anche Giunti 2021j, p. 83; Giunti 2020d, p. 16). Se non fosse abbastanza chiaro: "Il buon cittadino o la buona cittadina è chi segue le regole e le leggi del proprio Paese e si preoccupa del bene pubblico" (Giunti 2021r, p. 94). E dal punto di vista dei doveri, nessuno è escluso: "Anche se non hai la cittadinanza, puoi essere un bravo cittadino o una brava cittadina che segue le regole e si prende cura del bene comune e delle altre persone" (Giunti 2021k, p. 70; anche Il Capitello 2020a, p. 44).

Questo percorso educativo prende il via fin dai primi anni, preferibilmente attraverso l'alfabetizzazione ai simboli: "Così come ogni squadra di calcio ha la propria maglia e i propri colori, anche ogni Paese del mondo ha i suoi simboli caratteristici: la bandiera e l'inno nazionale sono i più conosciuti. [...] Imparerai come è organizzato e come funziona lo Stato italiano di cui anche tu fai parte!" (Giunti 2021r, p. 54, vedi anche 55 e 57). Bandiera, emblemi, riti, celebrazioni sono sparsi nelle pagine dei libri di testo

ben oltre quelle dedicate all'educazione civica, cui in compenso spetta il monopolio di fornire i dettagli più fini sul loro significato. Ciò colpisce soprattutto quando si canta, si impara a memoria o si parla dell'inno nazionale e dei suoi aspetti militari ("porga la chioma", "coorte"... Il Capitello 2020a, p. 38-1; vedi anche Lisciani 2021b, p. 44; Pearson 2021, p. 30). Del resto è vero che "le Frecce tricolori contribuiscono a tante attività benefiche, partecipando a iniziative sportive e sociali" (Lisciani 2021a, pp. 7-10). Alla fine di un simile itinerario, gli alunni non possono esitare: "Pensi che per essere un buon cittadino sia necessario conoscere la storia della Repubblica? Ritieni giusto l'impiego dell'Esercito italiano in missioni umanitarie?" (Ibid., p. 20).

Peraltro, i libri di testo non fanno altro che amplificare e portare in primo piano alcune note dominanti del rumore di fondo schiacciante prodotto da tutti i media mainstream e dai discorsi sociali: "La famiglia, il gruppo di amici, la classe, la squadra sportiva, il quartiere, il paese o la città in cui viviamo... C'è una comunità più grande di tutte queste e che le comprende tutte: lo Stato. Tu vivi in Italia e fai parte dello Stato italiano" (Giunti 2021k, p. 58). Così gli alunni si preparano, una volta diventati più grandi, a portare il fardello dei dettagli nozionistici sul "nostro" sistema e regime statale, sul posto delle autorità locali, su singoli ambiti legislativi... Potremmo citare qui l'intero *corpus* dei libri di testo adottabili. Ci limitiamo a osservare che la "democrazia" consiste sempre nella "regola della maggioranza" senza il minimo accenno a maggioranze e principi di voto diversi, al *ruolo* (non solo il rispetto!) delle minoranze, alla necessità di un'informazione accessibile e di un dibattito libero... (La Scuola 2021e, p. 28; Giunti 2021c, p. 175 e 191; Giunti 2020b, p. 23; Giunti 2021r, p. 8; Giunti 2020d, p. 9; Il Capitello 2020a, p. 21)

Come abbiamo visto, la priorità data alla cittadinanza e all'appartenenza nazionale coesiste perfettamente con l'idea di un sistema mondiale degli Stati e con l'imperativo morale dei beni comuni globali. L'Italia è "uno degli Stati della Terra: il suo territorio è delimitato da confini e governato da leggi" (Giunti 2020a, p. 3) ma è anche parte dell'Onu e ha firmato la Convenzione sui diritti dell'infanzia (Giunti 2021m, p. 127; Giunti 2021d, p. 184; Il Capitello 2020a, p. 3): quindi nessun dubbio sulla nostra buona volontà in una comunità globalizzata dove lo "straniero" e l'"interno" mantengono ancora il loro inconfondibile significato (Giunti 2021d, p. 156 e Giunti 2020a, p. 19; vedi anche tutta la struttura de La Scuola 2021d). Motivo di più per sottolineare come tutti i messaggi internazionalisti non sono che una delle declinazioni necessarie del nazionalismo metodologico: "Impara una parola per ogni Paese del mondo. Esistono ben 206 nazioni e ognuna custodisce veri e propri tesori culturali. Procurati un planisfero politico e trova un simbolo per ogni Stato: scopri alcune curiosità che lo riguardano, imparale e raccontale" (La Scuola 2021e, p. 46; vedi anche Giunti 2021h, p. 34).

3.3. L'inclassificabile Unione Europea

L'UE merita un'attenzione speciale in questo contesto. La legge 92/2019 affianca la conoscenza delle sue istituzioni a quella della Costituzione come primo obiettivo di apprendimento dell'educazione civica. Eppure le linee guida ministeriali mettono poi la UE sullo stesso livello di tutte le altre organizzazioni "internazionali", confondendo in modo impressionante in alcuni passaggi il diritto "comunitario" con quello "internazionale". Non c'è quindi da stupirsi se i libri di testo non mancano di dedicare alcune limitate pagine al tema, parte delle quali però è dedicata a mettere in bella mostra... notizie sulla Brexit! (Raffaello 2021g, p. 76; Raffaello 2021h, p. 34; Il Capitello 2020a, p. 45; Pearson 2020d, p. 96; Giunti 2020a, p. 10) Questa strana "bestia istituzionale", di cui anche l'Italia fa parte, merita talvolta lo stesso tono glorificante e lo stesso ruolo mistificatorio che spetta allo Stato nazionale quando si parla di geografia fisica: "IO E TE, NOI, SIAMO CITTADINI DELL'UNIONE EUROPEA. L'EUROPA È LA NOSTRA GRANDE CASA COMUNE" (Raffaello 2021b, p. 2). Non che molti libri non facciano la distinzione tra UE e Europa, tuttavia la ferma convinzione con cui quest'ultima è detta avere dei chiari "confini" trasmette quelle che restano convenzioni storiche, culturali e politiche come fatti di natura: "L'EUROPA FISICA. La posizione e i confini. L'Europa si trova nell'emisfero nord della Terra ed è unita all'Asia. A differenza di tutti gli altri continenti (America, Africa, Oceania, Antartide) Europa e Asia non sono separate da oceani o mari. Il confine tra Europa e Asia coincide con la catena dei monti Urali, il fiume Ural, il Mar Caspio e la regione del Caucaso. L'Europa è tra i più piccoli continenti della Terra" (Giunti 2021q, p. 126) e più sinteticamente: "L'Europa è un continente, cioè una grande distesa di terra con propri confini naturali" (La Scuola 2021d, p. 44). Ma, quel che più importa, la ragion d'essere dell'Unione Europea non è poi mai chiarita in relazione a sfide odierne, a bisogni, ad aspettative o a qualsiasi altro tangibile nesso con i sentimenti concreti dei cittadini, ciò che contribuirebbe a dare impulso a un senso di appartenenza europeo genuinamente civico senza bisogno di scimmiottare perciò il nazionalismo metodologico. Con la bandiera dell'UE e la Costituzione italiana sullo sfondo: "La Costituzione è il grande libro dei d.... e dei d..... uguali per tutti. In Europa le bambine e i bambini hanno diritto di s.... b." (Raffaello 2021b, p. 41; anche p. 2 – DIRITTI, DOVERI, STARE, BENE).

Non stupisce, quindi, molti libri di testo diano informazioni imprecise sulle competenze e sul funzionamento dell'UE: "L'Italia è uno Stato indipendente, che fa parte di un altro Stato ancora più grande: l'Unione europea" (Raffaello 2021b, 66). Nonostante una fortissima propensione verso un approccio "diritti e doveri" all'educazione civica, la Carta dei diritti fondamentali dell'UE è raramente citata (eccezione: Il Capitello 2020a, pp. 48-9 e Giunti 2021q, p. 99; Giunti 2021r, p. 67). Si trasmette l'idea imprecisa e fuorviante che l'euro sia entrato in vigore nel 2002 invece che nel 1999 (Raffaello 2021h, p. 34; Raffaello 2021b, p. 76; Giunti 2021q, p. 98; Giunti 2020a, p. 12; Pearson 2019, p. 76). Il Consiglio europeo viene talvolta scambiato per il Consiglio (Giunti 2020a,

QE p. 2; Pearson 2020d, p. 97 - in La Scuola 2021d, p. 45 è il Consiglio d'Europa...) mentre l'appartenenza nazionale dei commissari viene spesso sottolineata nonostante il significato sovranazionale che gli stessi Trattati attribuiscono a tale funzione (Giunti 2021q, p. 99; Raffaello 2021h, p. 35). Le competenze specifiche sono elencate in modo arbitrario e talvolta confuso (Pearson 2019, p. 76; Pearson 2020d, p. 96; Giunti 2021r, p. 56). Nonostante un Parlamento eletto e una Corte di giustizia, l'UE rimane nei testi principalmente un risultato della cooperazione internazionale (Il Capitello 2020a, p. 45; Raffaello 2021h, p. 34) e un'impresa "economica" più che "politica": anche la narrazione che viene fatta della sua storia contribuisce spesso a sottolinearlo, facendo risalire le sue origini alla CEE e al 1957 piuttosto che al 1950 (Giunti 2021q, p. 98; Giunti 2020a, p. 10; Giunti 2020a, QE p. 2; La Scuola 2021d, p. 45; Pearson 2019, p. 76; Pearson 2020d, p. 96).

La pace e le radici belliche dell'unità europea meriterebbero un discorso del tutto separato poiché questi argomenti interferiscono molto spesso con la narrazione nazionale sulla nascita della Costituzione e della Repubblica italiana: nessun libro evidenzia in ogni caso l'interconnessione storica tra questi due filoni della cittadinanza contemporanea, tanto meno quando è in questione il ricordo della Shoah (su pace e UE: Raffaello 2021b, p. 40; Raffaello 2021h, p. 34; Il Capitello 2020a, p. 46; sulla pace e la Repubblica italiana: Raffaello 2021e, p. 123; La Scuola 2021e, p. 46; Lisciani 2021a, p. 100; Raffaello 2021b, p. 36; Giunti 2020b, p. 64; Raffaello 2021d, p. 96; Giunti 2021h, p. 118; La Scuola 2021c, p. 115; Giunti 2021r, p. 64).

Conclusione

Alla base di tutti i fenomeni ideologici ed epistemologici che abbiamo classificato in questo studio, c'è una caratteristica più generale che tutti i libri di testo del nostro *corpus* condividono – in parte inevitabilmente, a causa della struttura semiotica stessa del "libro di testo da adottare". Come abbiamo già notato a inizio articolo, infatti, che sia tradizionale, digitale o transmediale, un libro di testo ha bisogno in quanto tale di essere venduto come un prodotto finito, che non consente alcuna reale interazione paritaria e reciproca con i suoi singoli utenti nella vita reale. Le parole, le etichette, i loghi e i segni distintivi hanno bisogno di fissare e dare per ben identificati tutti i tipi di oggetti di apprendimento (poco importa che rinviino a fenomeni naturali o culturali), che sono in realtà sempre più complessi, variegati, mutevoli, interconnessi di quanto qualsiasi strumento didattico statico possa raccontare o mostrare. Invece di promuovere l'interrogazione e il pensiero critico, a nostro avviso questo genera e alimenta un paradigma di "identità esclusiva", di identificazione per distinzione da alterità percepite come assolute, che suggerisce continuamente una struttura binaria del mondo.

Perciò, non stupisce che nella nostra analisi empirica si trovino specifiche conferme

di tale fenomeno, cui in realtà va ricondotto lo stesso nazionalismo metodologico che abbiamo più volte messo in luce criticamente. Ma ci sembra importante indicare le innumerevoli altre dicotomie che abbiamo individuato e che potrebbero stimolare ulteriori riflessioni critiche: esseri umani vs animali (Raffaello 2021a, p. 230-2; Lisciani 2021b, p. 104), amici vs nemici ("eco-schiappe" in Giunti 2021f, p. 28 e Giunti 2021f, pp. 32-33; COVID in Giunti 2021k, p. 45 e Giunti 2021r, p. 32; i supercriminali digitali in Raffaello 2021h, p. 100; i "bulli" o "cyber-bulli" in La Scuola 2021b, p. 89; Giunti 2021d, p. 214; Giunti 2021h, pp. 178-9; Lisciani 2021a, p. 25; Il Capitello 2020a, p. 80; Pearson 2021, pp. 46-7), nativi vs stranieri (Giunti 2020d, p. 32; Raffaello 2021b, p. 73), io o noi vs loro (Giunti 2021q, p. 103; Giunti 2020a, p.15 Lisciani 2021a, p. 90; Giunti 2021b, p. 108; La Scuola 2021e, p. 26; Giunti 2021k, p. 6; Giunti 2021j, p. 85; Raffaello 2021b, p. 71; Giunti 2021d, p. 80; Raffaello 2021b, p. 6 e Giunti 2021e, p. 28), ricco o sviluppato o settentrionale vs povero o sottosviluppato o meridionale (Giunti 2021r, p. 10; Lisciani 2021a, pp. 104-5; Pearson 2021b, p. 84; La Scuola 2021a, p. 157; Giunti 2020a, p. 3; Pearson 2020c, pp. 110-111; Lisciani 2021a, p. 35; Pearson 2020d, p. 98), migranti regolari vs irregolari (Pearson 2020a, p. 54), civiltà occidentale vs civiltà orientale (Giunti 2021n, p. 6), bambini vs adulti (Giunti 2021f, p. 20), Noi vs schiavi o donne o stranieri (È tempo di scoprire - Educazione civica 4-5, 2021, p. 10; Pearson 2020b, p. 35), area disciplinare X vs area disciplinare Y (Raffaello 2021c, p. 28 e 73; Raffaelo 2021g, p. 8; Raffaello 2021d, p. 104; La Spiga 2021a, p. 175; Giunti 2021k, p. 19), fonti ufficiali di informazione o esperti vs fake news (Lisciani 2021a, p. 56).

Vale la pena notare, in conclusione, che tra i paradossi pedagogicamente e eticamente più pericolosi di cui è prigioniera un'azione educativa fondata sulla retorica delle regole, sul manicheismo morale e sull'inconsapevole trasmissione di identità esclusive tramite semplificazioni binarie – tanto più di fronte ai gravi problemi collettivi che ci troviamo come esseri umani ad affrontare e che caratterizzano il contesto storico in cui si sviluppano le nuove generazioni attuali – vi è proprio il fatto di nutrire una visione del mondo e un messaggio formativo implicito radicalmente opposti a quello che il sistema scolastico si dice convinto di dare: è un invito all'accettazione piuttosto che alla trasformazione sociale, al conformismo intellettuale invece che al pensiero critico, all'assoggettamento piuttosto che all'emancipazione soggettiva, alla polarizzazione invece che alla comprensione reciproca, alla diffidenza invece che alla collaborazione, alla staticità identitaria invece che alla comprensione e risoluzione di problemi comuni, all'individualismo tinto di comunitarismo invece che alla scoperta e sviluppo di sé in quanto crocevia di relazioni e partecipazioni multiple e dinamiche. D'altronde, sono numerosissime le testimonianze e le esperienze dirette tra 2021 e 2022 che ci inducono a vedere un doloroso emblema contemporaneo di tale paradosso nel modo in cui la scuola ha vissuto la gestione della crisi pandemica; come non riconoscere forme di "bullismo", da parte di quello stesso sistema scolastico che è impregnato di retorica inclusiva e di anti-bullismo ben pensante, nel soffocamento per il tramite

dell'indifferenza diffusa, spesso dell'inibizione e in alcuni casi del ricatto o dell'aperta denigrazione di qualunque forma di dubbio, di discussione, di problematizzazione o di scelta personale alternativa rispetto all'unico comportamento riconosciuto come civico: fidarsi (delle istituzioni, dei media, degli "esperti") e ubbidire?

Volumi del corpus analizzato citati nell'articolo

Giunti 2021a Monica Puggioni, Daniela Branda (2021), *È tempo di emozioni - Lingua e linguaggi 4*, Giunti Scuola.

Giunti 2021b Monica Puggioni, Daniela Branda (2021), *È tempo di emozioni - Strumenti per iniziare, approfondire, riflettere 4-5*, Giunti Scuola.

Giunti 2021c Dir. Scientifica Cesare Cornoldi - Testi di Martina Benvenuto, Giovanni Volpi, Gabriella Gallo, Chiara Vocetti (2021), *Che lettura! - Letture 4*, Giunti Scuola.

Giunti 2021d Dir. Scientifica Cesare Cornoldi - Testi di Martina Benvenuto, Giovanni Volpi, Gabriella Gallo, Chiara Vocetti (2021), *Che lettura! - Letture 5*, Giunti Scuola.

Giunti 2021e Dir. Scientifica Cesare Cornoldi - testi a cura di Anna Buia (2021), *Che lettura! - Il mio libro facile 5*, Giunti Scuola.

Giunti 2021f Dir. Scientifica Federico Batini. Testi Team Giunti Scuola con la collaborazione di Renata Balducci (2021), *Leggimi ancora - Educazione Civica. Sussidiario dei linguaggi 4-5*, Giunti Scuola.

Giunti 2021g Dir. Scientifica Federico Batini. Christian Antonini (racconto iniziale *L'abbraccio nella neve*) e Anna Buia (2021), *Leggimi ancora - Letture 4*, Giunti Scuola.

Giunti 2021h Dir. Scientifica Federico Batini. Christian Antonini (racconto iniziale Il dollaro della regina) e Anna Buia (2021), *Leggimi ancora - Letture 5*, Giunti Scuola.

Giunti 2021i Testi Tiziana Caprini, Ilaria Giachi (Ortografia) (2021), *Uno come noi - Letture 1*, Giunti Scuola.

Giunti 2021j Renata Balducci (2021), *Uno come noi - Lessico 1-2-3*, Giunti Scuola.

Giunti 2021k Team Giunti Scuola con la collaborazione di Renata Balducci (2021), *Educazione Civica 1-2-3*, Giunti Scuola.

Giunti 2021l Testi per Storia e geografia (da cui tratte le citazioni qui) Luciana Coltri e Daniela Dalola (2021), *Uno come noi - Matematica e altre discipline 2*, Giunti Scuola.

Giunti 2021m Testi Tiziana Caprini, Carla Marenzi (2021), *Uno come noi - Letture 3*, Giunti Scuola.

Giunti 2021n	Testi Maria Teresa Rabitti e Germana Brioni (2021), *Uno come noi - Storia 3*, Giunti Scuola.
Giunti 2021p	Testi Luciana Coltri e Daniela Dalola (Geografia), Beatrice Cini, Sonia Tommasi, Carola Marino (Scienze e tecnologia) (2021), *Uno come noi - Geografia, scienze e tecnologia 3*, Giunti Scuola.
Giunti 2021q	Testi e consulenza scientifica Team didattico Giunti Scuola. Il percorso Strategie di studio e strategie per star bene è a cura di Cesare Cornoldi e Luisa Lauretta con la collaborazione di Paola Anna Sacchetti (2021), *Libro + - Sussidiario di Storia e geografia 4*, Giunti Scuola.
Giunti 2021r	Daniela Panero, Sergio Bocchini e Team Giunti Scuola con la collaborazione di Renata Balducci (2021), *Libro+/Terramare - Educazione Civica. Sussidiario delle discipline 4-5*, Giunti Scuola.
Giunti 2020a	Aa.Vv. (2020), *Terramare - Geografia 5*, Giunti Scuola.
Giunti 2020b	Aa.Vv. (2020), *Terramare - Storia 5*, Giunti Scuola.
Giunti 2020c	Maria Franciosi per la sezione Tecnologia (2020), *Terramare - Scienza e tecnologia 4*, Giunti Scuola.
Giunti 2020d	Laura Valdiserra (2020), *È tempo di scoprire - Educazione Civica 4-5*, Giunti Scuola.
Il Capitello 2020a	Cristina Berti (2020), *Educazione Civica - Linguaggi 4-5*, Il Capitello.
Il Capitello 2021a	Aa.Vv. (2021), *Cittadini del mondo - Educazione civica 1-2-3*, Il Capitello.
Il Capitello 2021b	Virginia Grandinetti, Loredana Pepe (2021), *Che bello è! IMPARARE - Il libro della lettura e della grammatica 1*, Il Capitello.
La Scuola 2021a	Cosetta Zanotti (2021), *GiraFavole - Letture 3*, La Scuola- primaria.
La Scuola 2021b	Monica Floreale (2021), *Esplora Mondo Plus - Geografia 4*, La Scuola- primaria.
La Scuola 2021c	Monica Floreale (2021), *Esplora Mondo Plus - Storia 4*, La Scuola- primaria.
La Scuola 2021d	AAVV (2021), *Esplora Mondo Plus – Atlante Storico Geografico 4-5*, La Scuola- primaria.
La Scuola 2021e	Maria Teresa Fappani (2021), *Esplora Mondo Plus - Il mio libro della cittadinanza attiva 4-5*, La Scuola- primaria.
La Spiga 2021a	E. Cosia L. Doniselli A. Taino (2021), *Luna Blu - Matematica Storia Geografia Scienze 1*, La Spiga.
La Spiga 2021b	E. Cosia L. Doniselli A.Taino (2021), *Luna Blu - Lettura 1*, La Spiga.

Lisciani 2021a	Dir. Scientifica di Carlo Petracca. Testi L. Cavarocchi, C.M. D'Argenio, G. Di Mattia, S. Restauri, E. Sansonetti, S. Santilli (2021), *Aperta… mente. Sussidiario delle discipline - Noi cittadini 4-5*, Lisciani.
Lisciani 2021b	Dir. Scientifica di Carlo Petracca. Testi L. Cavarocchi, C.M. D'Argenio, G. Di Mattia, S. Restauri, E. Sansonetti, S. Santilli (2021), *Parola di Pepito - Noi cittadini 1-2-3*, Lisciani.
Pearson 2019	Cecilia Barletta (2019), *ATLANTE - Storia, geografia, scienze, tecnologia*, Pearson I PINGUINI.
Pearson 2020a	Laura fattori (2020), *MISSIONE futuro - Storia con quaderno di esercizi 4*, Pearson I PINGUINI.
Pearson 2020b	Laura fattori (2020), *MISSIONE futuro - Geografia con quaderno di esercizi 4*, Pearson I PINGUINI.
Pearson 2020c	Laura fattori (2020), *MISSIONE futuro - Storia con quaderno di esercizi 5*, Pearson I PINGUINI.
Pearson 2020d	Laura fattori (2020), *MISSIONE futuro - Geografia con quaderno di esercizi 5*, Pearson I PINGUINI.
Pearson 2020e	Paola Gherardi (2020), *MISSIONE futuro - Scienze e tecnologia con quaderno di esercizi 5*, Pearson I PINGUINI.
Pearson 2020f	Paola Gherardi (2020), *MISSIONE futuro - Matematica con quaderno di esercizi 5*, Pearson I PINGUINI.
Pearson 2021	Stefano Rossi (2021), *La rotta della cittadinanza – 1-2-3*, Pearson I PINGUINI.
Raffaello 2021a	R. Morgese - N. Secchi (2021), *Lo spazio delle idee - Discipline 1*, Raffaello.
Raffaello 2021b	Danila Rotta (2021), *Lo spazio delle idee - Educazione Civica 1-2-3*, Raffaello.
Raffaello 2021c	Carolina Cabrini (2021), *Nuova Officina delle discipline - Geografia 4*, Raffaello.
Raffaello 2021d	Gabriella Fontana (2021), *Nuova Officina delle discipline - Storia 4*, Raffaello.
Raffaello 2021e	T. Bertolucci - M.L Gagliardini - P. Papalini (2021), *Nuova Officina dei linguaggi - letture 5*, Raffaello.
Raffaello 2021f	T. Bertolucci - M.L Gagliardini - P. Papalini C. Cariachi O. Marasca (2021), *Nuova Officina dei linguaggi - Grammatica 5*, Raffaello.
Raffaello 2021g	S. Bussini E. Zilioli (2021), *Nuova Officina delle discipline - Matematica 5*, Raffaello.
Raffaello 2021h	AAVV (2021), *Atlante - Multidisciplinare 5*, Raffaello.

Bibliografia

Beck U. e Cronin C., *Cosmopolitan Vision*, Polity Press, Cambridge 2014.

Christian-Smith L.K., *The politics of the textbook*, Routledge, New York 1991.

Di Santo M.R., *Mario Lodi e la "Biblioteca di Lavoro". Una proposta didattica alternativa ancora attuale,* Edizioni Junior, Firenze 2022.

Elias N., *The Symbol Theory*. SAGE, London-Thousand Oaks-New Delhi 1991.

Krippendorff K., *Content Analysis: An Introduction to its methodology* (3rd edition), SAGE, ThousandOaks 2013.

Meirieu Ph., *La Pédagogie entre le dire et le faire*, ESF, Paris 1995.

Orlando F., *Dodici regole per la costruzione di un paradigma testuale*, in *Per una teoria freudiana della letteratura*, Einaudi, Torino 1997.

Pigozzo F. e Martinelli D., *The Citizenship Issue between Education and Politics: Critical Reflections and Constructive Proposals for the Pedagogical Debate*, in *Encyclopaideia*, Vol. 24, n°58, 2020, pp. 27-58.

Pigozzo F. e Martinelli D., *Civic Education in the Italian Primary School Textbooks: a systematic review and discourse analysis*, in "Scholé", XLIX, 2021, pp. 25-49.

Squarcina E. e Schmidt Muller di Friedberg M., *Un mondo di carta e di carte. Analisi critica dei libri di testo di geografia per la scuola elementare*, Angelo Guerini e Associati, Milano 2007.

Uccello F., *Il Signore dei colori*, L'isola dei ragazzi, Napoli 2016.

Tröhler D., *Nation-State, Education and the Fabrication of National-Minded Citizens*, in "Croatian Journal of Education", XXII, Sp. Ed. 1, 2020, pp. 11-27.

Weninger C., *Textbook analysis*, in Chapelle, C.A. (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, Wiley & Sons, Hoboken 2018.

Gli autori

Francesco Pigozzo è professore associato di Letteratura francese. Coordina i corsi di laurea in lingue presso l'Università eCampus. Dirige la collana Alma Translatio (Studium Editore) e il Centro di Ricerca CITOYEN.NE.S, pubblica e lavora su teoria letteraria, scritture memorialistiche, epistemologia delle scienze umane e educazione civica. Dal 2009 regolarmente impegnato nel coordinamento scientifico-didattico di numerosi progetti e iniziative di cittadinanza europea.
francesco.pigozzo@uniecampus.it

Daniela Martinelli è ricercatrice indipendente nel campo della pedagogia della cittadinanza, coordina il Virtual Learning Environment on the EU. È autrice e regista delle iniziative artistiche de Gli Spaesati, ha co-ideato e realizzato numerosi progetti

Jean Monnet/Erasmus+ di ricerca e azione in campo educativo, tra cui lo “Jean Monnet Teacher Training “Multiscale EU” (2022-2024).

spaesati@awareu.eu

Le logiche del digitale: questioni di governance e di interazione

Paolo Bonafede

This paper offers a bibliographic survey of some recent texts that highlight the need for integrate the logic of the human and the logic of digital mediation. The common denominators of the studies by Balbi, Floridi, Duncan and Gui are the search for a plural vision - attentive as much to the complexity of the human and educational dimension as to that of digital devices - and the identification of a differentiation, in terms of governance and planning of processes, by the human being towards technology.

Keywords: cooperation, education, human-computer interactions

Il contributo offre una ricognizione bibliografica di alcuni testi recenti che mettono in luce la necessità di integrare le logiche dell'umano e le logiche dell'intermediazione digitale. Denominatori comuni degli studi di Balbi, Floridi, Duncan e Gui sono la ricerca di una visione plurale – attenta tanto alla complessità tanto della dimensione umana ed educativa quanto a quella dei dispositivi digitali – e l'individuazione di una differenziazione, in termini di guida e progettazione dei processi, da parte dell'essere umano nei confronti della tecnologia.

Parole chiave: cooperazione, educazione, interazione umano-computer

P. Bonafede, *Le logiche del digitale: questioni di governance e di interazione*, in "Educazione Aperta" (www.educazioneaperta.it), 11/2021.

DOI: 10.5281/zenodo.6849198

Comprendere (e guidare) le logiche del digitale per sviluppare percorsi educativi

La stratificazione di livelli e modalità disomogenee nella progettazione delle *human-computer interactions* rende complesso integrare le già plurali necessità educative dell'essere umano con le intermediazioni tecnologiche. Queste ultime, tramite numerizzazione e binarizzazione, danno luogo a una molteplicità di logiche algoritmiche che si iscrivono nel rapporto naturale dell'uomo con il mondo[1]. I dispositivi digitali sono infatti artefatti capaci d'interazione comunicativa e di auto-regolazione in virtù dei processi determinati da algoritmi interni (Rivoltella, Rossi, 2019). Questi dispositivi consegnano la sfida di ricercare itinerari di *literacy* concretizzabili per risolvere le questioni rispetto ad alfabetizzazione informatica, all'uso consapevole dei media digitali e alla costruzione della conoscenza. Questioni pedagogiche, che si innestano nell'orizzonte immersivo della cultura digitale, perché di fatto la vita umana è condizionata da questi dispositivi, la cui pervasività li rende irrinunciabili (CENSIS, 2018). Eppure occorre non farsi travolgere dall'onda del digitale, mantenendo il baricentro sull'essere umano e sulla nostra capacità di governare i processi e di guidare le interazioni con le ICT[2]: quando usiamo un oggetto, un manufatto, una tecnologia, lo facciamo perché ne vediamo piani, azioni, disposizioni, euristiche, abilità, collezioni di pratiche nuove o consolidate. Tutto ciò diventa un "componente costitutivo della cognizione umana [e l'] ambiente originante che obbliga a riconsiderare la nostra stessa nozione di umanità (relazione)" (Parisi, 2019, p. 76).

Utilizzando il criterio dell'analisi formativa, ci interessa osservare gli effetti che tale interazione acquista nell'universo della comunicazione educativa, dalle dinamiche di apprendimento alle modalità di gioco, fino agli spazi interazionali formali e informali. La *platform society* (van Dijck, Poel, de Waal, 2018) è infatti progettata secondo logiche che spesso non hanno finalità prettamente educative (Srnicek, 2017, Zuboff, 2019, Quintarelli, 2020): basti pensare alle diverse architetture dei social networks, dove la comunicazione è basata sulle *reactions* ai contenuti condivisi da altri utenti. Fare dell'atto del reagire il modello comunicativo primario rappresenta un cambio di postura relazionale a livello simbolico e pragmatico, in quanto attiva forme espressive di comunicazione e logiche di risposta basate esclusivamente su immediatezza e

[1] "Le tecnologie sono artificiali, ma – di nuovo il paradosso – l'artificialità è naturale per gli esseri umani" (Ong, 1982, p.232).

[2] Che si tratti di selci o di *smart glasses,* da sempre il nostro rapporto con il mondo è mediato da prodotti della creatività e dell'ingegno umano che rifunzionalizziamo, complementiamo e adattiamo ai contesti differenti.

giudizi di apprezzamento (Bonafede, 2021) che limitano l'accesso a modalità più elaborate e complesse di interazione, e quindi di potenziale sviluppo educativo-formativo (Arsena, 2021). All'interno di questa cornice, è chiaro che l'individuazione di possibili forme pedagogiche di interazione umano-digitale passi prima di tutto dall'acquisizioni dei possibili approcci alla cultura digitale. Conoscere il contesto e l'ambiente digitale permette di individuare spazi concreti di inserimento per un'azione educativa significativa (Buckingham, 2020).

Il contributo prova a offrire quattro modelli di lettura del rapporto esseri umani - dispositivi digitali, da tenere presente in vista di una migliore comprensione e integrazione della complessità inerente la dimensione educativa e l'intermediazione digitale (Morin, 2014). Il primo modello, che prende origine dal versante storico, permette di inquadrare la cultura digitale decostruendo quell'ideologia della perenne novità del tecnologico che rischia di mitizzare il digitale come struttura stessa di una rivoluzione a sé stante. Secondo la lettura proposta a livello di storia dei media da Gabriele Balbi con il suo ultimo saggio, *L'ultima ideologia,* sarà possibile contestualizzare l'apporto digitale all'interno di quella cornice che resta prioritariamente umana, dove la medietà dei dispositivi non si fa essa stessa *actus essendi* della relazione. In secondo luogo, va considerato l'apporto alla discussione che può dare l'asse filosofico; in questo caso il riferimento principe della letteratura odierna è da ritrovare nelle riflessioni di Luciano Floridi, che offre uno spaccato sul tipo di connessione che il digitale attiva nel tempo dell'infosfera, dell'*onlife*, degli organismi informazionali, dell'intelligenza artificiale, dell'iperstoria. C'è poi da considerare un terzo livello, quello metodologico: qui le possibili declinazioni sono varie. Per brevità qui presentiamo la dimensione dell'orientamento nel vortice delle informazioni, recuperando dal recente volume di Dennis Duncan una guida rigorosa e attendibile. Infine è possibile inserire nella riflessione l'asse socio-pedagogico: anche qui si potrebbe fare riferimento a diversi sotto-livelli, dalla *Media Education* ai progetti sulla cittadinanza digitale. Nello specifico si intende presentare il lavoro prodotto dal gruppo di Marco Gui, con le ricerche che ineriscono l'ambito del benessere digitale proposto dal *DigComp 2.1*[3], che offrono una proposta di educazione basata sul dialogo e l'alleanza tra università e scuola, tra docenti universitari, insegnanti e studenti, che possa inerire tanto l'educazione formale quanto quella informale e familiare.

La dimensione storica: decostruire falsi miti

La maggiore utilità della storicizzazione dei media digitali consiste nel contrastare, o almeno mitigare, le fallacie ricorrenti che spesso connettono le scienze sociali e

[3] In estrema sintesi, il modello DigComp si articola in 5 aree di competenza che a loro volta esprimono un totale di 21 competenze digitali del cittadino per le quali (a partire dalla versione 2.1 del modello) sono previsti ben otto livelli di padronanza.

le discipline umanistiche all'analisi dei media: su tutte, l'ideologia della novità. Il saggio di Gabriele Balbi[4], *L'ultima ideologia. Breve storia della rivoluzione digitale,* analizza le modalità con cui è stata raccontata la rivoluzione digitale, le retoriche, le narrazioni e i discorsi sottintesi che hanno accompagnato la storia di un'idea: "l'idea che la digitalizzazione costituisca una rivoluzione, una rottura rispetto al passato, un cambiamento radicale per gli esseri umani che si trovano a viverla" (Balbi, 2022, p. 9). Nel campo della comunicazione e della tecnologia i nuovi media sono spesso considerati il risultato più evoluto e migliore di un processo storicamente lineare, in cui la natura del passato è spiegata come una preparazione per il presente. Il presente è inteso come prefigurato nel passato ed è il culmine di esso (Lister, Dovey, Giddings, Grant & Kelly, 2009, p. 54). L'esempio più chiaro è la narrazione che sostiene che gli *smartphones* siano il culmine di un percorso iniziato con le onde radio di Guglielmo Marconi e inevitabilmente sublimato da Steve Jobs e dal suo *iPhone*. Una narrazione che si dirama attraverso una serie di guru e di racconti ormai mitologici, che oltrepassano il livello della razionalità per farne, come scrive Balbi, una "quasi-religione contemporanea".

L'ideologia della novità con la quale viene propugnata la cultura digitale non contribuisce a una migliore comprensione dei media digitali per diverse ragioni. Innanzitutto, il mezzo più recente è solo un concetto temporaneo, che replica lo schema del classico meccanismo del "nuovo e sempre uguale", che già Edgar Morin definì a metà Novecento come una delle caratteristiche cruciali della cultura di massa (2002). Sulla base delle riflessioni di Hannah Arendt e Reinhart Koselleck, la rivoluzione digitale sembra poter combinare un duplice significato ossimorico: da un lato viene raccontata come una rottura radicale rispetto al vecchio ordine del mondo analogico, con effetti dirompenti rispetto alla vita precedente. Dall'altra parte però essa prevede anche che tali aspetti si rigenerino in un movimento continuo, secondo uno schema di ritorno e riemersione di argomentazioni nuove e sempre uguali (tra cui, appunto, quello della sua natura dirompente): in questo senso "non è blasfemo paragonare Jeff Bezos a Karl Marx quando, nella sua ultima lettera agli azionisti prima di lasciare la guida di Amazon nel 2020, invitò a proseguire nella rivoluzione costante e pacifica che ha da sempre caratterizzato l'azienda, a mantenersi unica e in continuo cambiamento per distinguersi nell'universo digitale contemporaneo" (Balbi, 2022, p. 87).

Balbi permette di ricontestualizzare e decostruire il mito di un totale rinnovamento globale legato alla rivoluzione digitale. Ciò non significa minimizzare l'impatto della cultura tecnologica nell'oggi; al contrario, l'invito storico è di non fare del digitale un idolo che deresponsabilizza e riduce lo spazio d'azione dell'umano, facendo perdere la centralità di scelta all'essere umano. La storia, in quanto processo umano, permette di ricalibrare lo sguardo e l'interazione col digitale senza eludere la dimensione antropologica dello sviluppo tecnico, fatta di ricerca, errori, approcci alternativi. I

[4] Gabriele Balbi è professore associato in media studies presso l'Istituto di media e giornalismo (IMeG), Facoltà di Comunicazione, cultura e società, USI Università della Svizzera italiana (Svizzera).

media odierni sono infatti il frutto di un processo di selezione storica (Stöber, 2004, p. 503) che potremmo dire umana, troppo umana. Ad esempio Internet è cambiato molte volte nel corso della sua storia: da una rete progettata per uso militare a uno strumento per la condivisione della ricerca accademica; da uno spazio controculturale di comunicazione libera e illimitata a deposito di conoscenza del mondo nella forma data dal WWW; per giungere infine all'immenso mercato virtuale e, in seguito, all'era dei *social networks*, che ha cambiato le abitudini quotidiane di miliardi di persone. Tutte queste fasi della storia di Internet hanno lasciato su di essa influenze formative, nel senso che alcune logiche di rete progettate negli anni '50 o '60 sono scomparse, mentre altre fanno ancora parte della dimensione culturale di questo mezzo.

D'altra parte, andando oltre la riflessione di Balbi, occorre tenere presente come demitizzare la cosiddetta rivoluzione digitale, spogliandola dall'aura di trionfalismo, non significhi appiattire gli apporti innovativi che le tecnologie, anche in ambito educativo e relazionale, stanno offrendo. Le ICT sono infatti in grado di operare delle vere e proprie traduzioni sensoriali, che impattano positivamente sulla qualità della vita degli individui: tra i tanti progetti in questa direzione, si può citare *Seeing AI* di Microsoft, che permette di ricevere informazioni sugli oggetti e sulle persone che ci circondano, utilizzando la fotocamera dello smartphone, e questo può avere impatti notevoli, ad esempio, per le persone ipovedenti (Granquist et alii, 2021). In questo senso non si tratta di deleghe deresponsabilizzanti, ma di integrazioni che potenziano e offrono nuove possibilità di sviluppo e di relazionalità. In secondo luogo, in contesti differenti, come quello medico o nella progettazione dei sistemi di guida autonoma, la delega rappresenta una scelta consapevole, atta a migliorare processi e ridurre le possibilità di errore umano. Qui emerge la questione etica che coinvolge la delega e la scelta di affidarsi alla tecnologia e che meriterebbe ben altro spazio di discussione (Tamburrini, 2020), da inquadrare all'interno del contesto inter-attivo che esseri umani e dispositivi digitali abitano.

La comprensione filosofica: analizzare le dinamiche dell'infosfera

Oltre a tenere a mente le continuità della lettura storica, occorre individuare le specificità del contesto odierno. Luciano Floridi[5] sostiene che il paradigma digitale abbia dato luogo a una rivoluzione – la quarta, dopo quelle di Copernico, Darwin e Freud (Floridi, 2017) – generando una nuova comprensione che l'essere umano ha del suo posto nel mondo. La realtà acquisisce senso se letta come informazione, che

[5] Professore ordinario di Filosofia ed Etica dell'Informazione all'Università di Oxford e professore ordinario di Sociologia della Cultura e della Comunicazione all'Università Alma Mater di Bologna, dove dirige il *Centre for Digital Ethics.*

si fa il substrato del reale perché rappresenta la materia prima per i dispositivi digitali. Ciò significa passare da una prospettiva di oggettivazione e di dualismo soggetto-oggetto, tipica della modernità, a un'interpretazione del reale come *relata,* in cui esseri umani e dispositivi digitali comunicano in quanto organismi informazionali (*inforg*); nell'ambiente contemporaneo si coniugano la realtà pre-digitale e la logica binaria, in una perenne comunicazione che oltrepassa la nostra consapevolezza o volontà. Il piano dell'infosfera è quindi architettato sulla base di una dialettica incessante, e in questo senso "la riflessione pedagogica deve considerare l'interazione tra due enti distinti, esseri umani e dispositivi digitali, avendo a cuore di preservarne le specificità" (Bonafede, 2021, p. 25). Da un lato occorre considerare come, nel contesto digitale, gli ospiti siamo noi[6], dall'altro che l'intelligenza messa in campo da questi dispositivi resta da direzionare, in termini di *governance*, quindi secondo un'intenzionalità etica che può e deve avere anche finalità educative:

> Separare l'*agere* dall'*intelligere* e far funzionare l'*agere* avvolgendo (*enveloping*) il mondo – in modo da trasformarlo da un ambiente imprevedibile, difficile da gestire, possibilmente anche ostile, in una infosfera in cui l'*agere* è sufficiente e l'*intelligere* non è più necessario per avere successo – significa condividere i nostri habitat non solo con fonti e forze di azione naturali, animali e sociali, ma anche, e talvolta principalmente, con agenti artificiali. Come ho cercato di spiegare, questo non vuol dire che sia in vista una vera capacità di agire artificiale di tipo intelligente. […] In poche parole, il *design* umano intelligente (il gioco di parole con *intelligent design* è voluto) dovrebbe svolgere un ruolo essenziale nel plasmare il futuro delle nostre interazioni con gli artefatti intelligenti attuali e futuri e gli ambienti che condividiamo con loro. Dopotutto, è un segno di intelligenza far funzionare la stupidità a proprio vantaggio. *Intelligere deinde agere* è molto meglio di *agere sine intelligere* (Floridi, 2021, pp. 154, 160).

Il volume *In poche battute. Brevi riflessioni su cultura e digitale*, in cui vengono raccolti articoli divulgativi che coprono il decennio 2011-2021, offre effettivamente uno spaccato delle riflessioni sulle trasformazioni della tecnologia e sulla necessità di guidare l'interazione con le ICT: nei diversi articoli si riconosce la necessità di comporre un'agenda dei compiti di *governance* del digitale, che a partire da una prospettiva etica copra i diversi campi applicativi. In chiave pedagogica emerge in particolare la necessità di ripensare la competenza linguistica *per* e *nei* contesti digitali. Una competenza che non è soltanto conoscenza *del* digitale, ma

[6] Ogni giorno che passa abbiamo più potenza di calcolo, più dati, più dispositivi (IoT), più sensori, più tag, più satelliti, più attuatori, più servizi digitali, più persone connesse, più persone che vivono onlife... in una parola, più *enveloping*. Sempre più lavori e attività stanno diventando di natura digitale: giocare, educare, socializzare, prendersi cura, spettegolare, fare pubblicità, vendere, comprare, fare affari, divertirsi, curarsi. Facciamo tutto questo e molto altro in un'infosfera avvolta nel digitale, in cui siamo più ospiti (guests) analogici che ospitanti (hosts) digitali. Non c'è da stupirsi che i nostri agenti artificiali funzionino sempre meglio, e meglio di noi. Sono nel loro ambiente (Floridi, Cabitza, 2021).

che si fa comprensione culturale a trecentosessanta gradi, in cui inscrivere la *digital literacy* a fianco di una più globale *human literacy.* Se infatti è innegabile l'importanza del linguaggio digitale, è altrettanto chiaro che oggi il mondo dell'educazione e della formazione dovrebbe focalizzarsi sull'apprendimento delle lingue "parlate" dall'informazione, che si estendono oltre le logiche di funzionamento e di programmazione della tecnologia digitale. Ciò significa non dimenticare l'importanza della propria lingua madre, dell'inglese, della matematica e della logica, ma anche le lingue parlate dalle varie scienze, dalla storia, dalla geografia, dalla musica, dall'economia, dall'arte, dalla filosofia, dalle civiltà che hanno formato la propria cultura e così via. Saper veramente parlare queste lingue non significa avere i fatti a "portata di mente", per questo basta un cellulare a portata di mano, ma essere in grado di "leggere e scrivere" queste discipline, di contribuire a migliorarle e arricchirle, e saperle applicare in modo efficace.

> Il test è semplice: ogni voce di Wikipedia che non so "leggere e scrivere" (capire, correggere, ampliare in modo competente) è un limite della mia conoscenza e del mio sapere e quindi della mia comprensione del mondo e della mia crescita individuale. Oggi il mondo ha bisogno di poliglotti, non di eruditi (che accumulano fatti e nozioni) o tuttologi (che straparlano su qualunque cosa), anche perché il nozionismo invecchia rapidamente, mentre la competenza linguistica migliora nel tempo, con l'uso (Floridi, 2022, p. 257).

Il lavoro metodologico: orientarsi nell'era degli Zettabytes

Un altro neologismo coniato da Floridi è iperstoria: il digitale conduce a una nuova fase, facendo emergere la rottura di questa stagione rispetto alla precedente società che era basata sul linguaggio alfabetico e la scrittura. Se nel 2003 i ricercatori della *School of Information* di Berkeley stimavano che l'umanità avesse accumulato approssimativamente 12 exabytes (10^{18}) di dati in documenti, racconti e informazioni scritte di ogni sorta fino alla diffusione dei computer alla fine del secondo millennio (Lyman, Varian, 2003), attualmente si stima che nel 2025 si raggiungeranno i 175 zettabytes (10^{21}) di informazioni (Forbes, 2018): nel giro di un quarto di secolo le informazioni sono cresciute esponenzialmente, e nell'oceano di dati occorre imparare a navigare, per non rischiare di essere travolti da uno tsunami informazionale.

In questo compito, professionale, civico e pedagogico all'unisono, può aiutare la lettura del saggio di Dennis Duncan[7], *Indice, storia dell'.* Nello specifico, il testo di Duncan è una ricostruzione di quello strumento orientativo che ci accompagna nell'organizzazione

[7] Dennis Duncan è scrittore, traduttore, docente di inglese presso la University College di Londra e membro della Royal Historical Society.

della conoscenza: l'indice analitico. Tramite esso è possibile scomporre un libro nei suoi vari elementi, personaggi, temi o perfino singole parole; uno strumento tecnologico mirato a velocizzare una precisa modalità di lettura chiamata "lettura a campione". Un tempo strumento di fruizione del sapere per pochi, ora, data la quantità di informazioni e l'accessibilità globale ad esse, diventa una vera e propria bussola. Nel presente è l'indice a ordinare le vite, e questo libro traccia il suo bizzarro percorso dai monasteri e dalle università europee del Tredicesimo secolo ai palazzi di vetro della *Silicon Valley* dei giorni nostri.

Un itinerario in cui, nella suddivisione delle tipologie di indice (per concordanza o per tematica), Duncan mette in luce per l'oggi quello sguardo plurale e complesso che tenga conto delle caratteristiche del digitale e dell'uso che ne può fare l'essere umano nella ricerca della conoscenza. Infatti, da un lato, occorre tenere a mente che anche tali dispositivi, pur nella loro capacità, mantengono limiti, in quanto "quando si effettua una ricerca su Google, non si sta davvero facendo una ricerca su tutta la rete, ma su un'indicizzazione della rete operata da Google" (Cutts, 20210). Indicizzare resta quindi un'operazione complessa anche nel tempo della barra di Google e di una comunità globale che padroneggia i motori di ricerca. A ciò si aggiunga che le logiche di indicizzazione della Rete si replicano per automatismi di analogia. Si pensi all'uso dell'*hashtag* per la categorizzazione dei contenuti[8]: collegare del nuovo materiale – un tweet, una fotografia, un file audio – a un tag esistente, oppure creare, in maniera seria o ironica, una nuova etichetta, rappresenta un'operazione che emula il lavoro dell'indicizzatore. Si setaccia e si sceglie il lemma migliore per indicare un concetto, e ciò rappresenta l'esempio per comprendere le logiche dell'indicizzazione digitale che caratterizzano il ventunesimo secolo: l'Epoca della Ricerca, a tutti gli effetti un'era di concordanze automatiche. D'altro canto, nella stessa misura con cui Internet non ha ucciso il libro stampato, gli indici per soggetto e i loro compilatori hanno un ruolo decisivo per i lettori. I professionisti dell'indicizzazione esistono da circa un secolo prima della macchina da stampa – gli archivi papali testimoniano che fin dagli anni venti del Quattordicesimo secolo l'indicizzazione era un lavoro retribuito – e l'avvento del personal computer, lungi dal suonare la campana a morto per questo mestiere, ha segnato un gradito cambiamento nella pratica della compilazione (Rouse, Rouse, 1983): "i computer si sono incaricati dei compiti più umili, liberando preziose risorse intellettuali, ma soprattutto hanno introdotto un metodo nuovo e più funzionale per il modesto compilatore di indici per soggetto […] Il lavoro dell'indicizzatore è stato distillato nella sua essenza analitica; lo strazio – la riorganizzazione e le operazioni di copiatura – è stato delegato alla macchina" (Duncan, 2022, pp. 362-378).

Ciò significa che la *governance* delle azioni resta a nostro carico, per due ragioni. In primo luogo perché la lettura resta insostituibile: "i programmi di indicizzazione hanno eliminato le schede e le scatole da scarpe, le forbici e la colla per il legno,

[8] Per i contenuti accademici, parliamo di *keywords*, ma la distanza che separa queste dall'hashtag è risibile.

ma la lettura – una lettura paziente, attiva, necessaria alla compilazione di un indice – è ancora la stessa dei tempi di Woolf, Pope o Gessner" (Ivi, p. 387). In secondo luogo perché le variabili semantiche e il bagaglio culturale umano resta necessario e difficilmente sostituibile da una macchina:

> Un indicizzatore specializzato sa che può essere utile isolare un concetto anche se non viene nominato esplicitamente […] sa che, grazie alla metonimia, a volte un riferimento al «Numero 10» o a «Downing Street» andrà alla voce Johnson, Boris, e a volte no. I limiti di un indice non ingegnoso, della semplice ricerca per parola, diventano palesi se si prova a localizzare la parabola del figliol prodigo, il famoso racconto di pietà e perdono, usando le concordanze della Bibbia. La parabola non contiene le parole perdono o pietà, e nemmeno, per quel che vale, prodigo (Ivi, p. 401).

Progetti e prospettive socio-pedagogiche

La questione dell'interazione nei contesti digitale assume anche in chiave pedagogica l'importanza della regolazione: non si tratta più di imparare l'uso di specifici strumenti; al contrario, risulta fondamentale imparare a vivere in un mondo caratterizzato da queste tecnologie pervasive che, pur nella loro capacità di modificare sensibilmente il contesto, restano agenti da guidare per poter trarne un beneficio reale e condiviso. Il problema di questa regolazione è che essa fa capo alle capacità individuali, dato che le tecnologie sono sempre più personali, personalizzate e personalizzabili; in qualche modo esse sono invisibili, quasi che la loro azione di mediazione si confonda e non emerga il ricorso tecnologico costante che impregna la nostra quotidianità. Ciò può essere pericoloso, specie per i soggetti in crescita, perché può portare al rischio di ribaltare i rapporti di conduzione tra essere umano e dispositivo.

In questa direzione rappresenta un punto di riferimento da sviluppare in chiave formativa il Quadro di riferimento per le competenze digitali dei cittadini (*DigComp*) elaborato dalla *Human Capital and Employment Unit* (J*oint Research Centre*) su incarico del Direttorato Generale Occupazione, Affari Sociali e Inclusione della Commissione Europea. Il documento include, all'interno dell'area di competenza sulla Sicurezza, una voce denominata "Proteggere la salute e il benessere".

Da questo *framework* nasce il progetto "Benessere digitale - scuole" coordinato da Marco Gui[9], le cui indagini effettuate attraverso la collaborazione tra università-scuola-studenti sono confluite nel volume *Benessere digitale a scuola e a casa.* Il progetto rappresenta un modello cooperativo di approfondimento delle questioni legate alle

[9] Professore associato di Sociologia dei media all'università di Milano-Bicocca, è coordinatore del centro di ricerca «Benessere digitale» del medesimo ateneo.

abitudini d'uso dei dispositivi digitali (degli *smartphones* in particolare) nella fascia di età tra i 15 e i 16 anni: soggetti nel pieno dell'età adolescenziale, nella quale la pervasività dei dispositivi raggiunge l'apice (Twenge, 2018, Gui et alii, 2021).

La scuola, secondo l'ispirazione del progetto, diventa protagonista dell'educazione mediale integrandola nel curricolo e affidandola, in modo realmente trasversale, ai docenti di classe, attraverso il supporto e il coordinamento universitario. Particolarmente interessante è lo sviluppo metodologico del progetto. La proposta del gruppo di ricerca della Milano-Bicocca infatti concentra la formazione degli insegnanti secondo le disponibilità logistiche e temporali degli insegnanti, portando online la maggior parte delle fasi formative e sfruttando logiche *blended learning*, in particolare nella forma dell'*inverted classroom*, con articolazione di fasi di *microlearning* del percorso, sia dal punto di vista dei singoli contenuti (puntando a brevi video e materiali scaricabili), sia dal punto di vista delle competenze (strutturando moduli brevi).

In questo modo si crea un circolo virtuoso che permette il consolidamento degli apprendimenti attraverso attività di *debriefing*, come conclusione di percorsi didattici attivi, dove gli studenti e i docenti sono chiamati al lavoro di gruppo e in modo particolare al confronto e alla discussione. L'attività in classe prevista in ogni modulo viene delineata dal gruppo di ricerca universitario e messa a disposizione degli insegnanti, che hanno facoltà di apportare modifiche con l'impegno di mantenere fissi gli obiettivi in termini di sviluppo delle competenze. La parte rivolta agli studenti si rispecchia nella rispettiva parte dedicata agli insegnanti, dove la formazione riguarda l'implementazione di un breve modulo con proposte di lavoro caratterizzate dalla presenza di un momento di *debriefing* mirato al consolidamento di un'abitudine di utilizzo virtuosa dello *smartphones*.

In sé quindi il progetto rispecchia quella necessaria collaborazione e condivisione di esperienze che può offrire modelli di interazione condivisi ed educativamente significativi per gli studenti nei contesti digitali, offrendo tempi di analisi e di sintesi per equilibrare il rapporto tra esseri umani e dispositivi digitali.

Conclusione

Le logiche che abbiamo vagliato individuano nella necessità di coordinare i processi messi in atto dai dispositivi digitali la costante per un'interazione significativa. Utilizzando le categorie del postumano di Braidotti (2014), si potrebbe dire che ogni vivente – l'uomo in particolare – si deve scoprire sintesi di un divenire nomade, costituito nella sua transitorietà da processi umani e non-umani, organici e inorganici, analogici e digitali. In questa lettura l'interazione tra esseri umani e ICT può assumere rilevanza pedagogica se si mantiene l'attenzione sui differenti livelli osservati: il quadro storico, per contestualizzare l'evoluzione tecnologica, il quadro filosofico, per inquadrare i cambiamenti effettivi, il quadro metodologico, per individuare strumenti pragmatici, il quadro pedagogico, per ricercare obiettivi educativi da raggiungere. Lo senario qui

proposto si limita alla presentazione di quattro modelli di lettura, ma potrebbe essere ulteriormente ampliato prendendo in considerazione le analisi e le interpretazioni sulle *human-computer interactions* presentate nel quadro delle ricerche "cognitive" da un lato, "ergonomico" dall'altro. Su questo aspetto, mi riservo di proseguire le analisi in contributi futuri.

Tornando alla dimensione pedagogica, come ricorda Floridi, occorre pensare l'educazione non tanto e non solo in vista delle competenze digitali, ma progredendo parallelamente sui binari di una doppia *literacy*, digitale e analogica, che faccia dell'essere umano il punto di incontro e di sintesi di infosfera e *humanitas*. Su questa dialettica e sul richiamo vicendevole tra dimensione tecnologico-informazionale e specificità umana si gioca infatti non tanto e non solo la dimensione pedagogica, ma più in generale l'orizzonte su cui sviluppare adeguatamente l'interazione tra organismi informazionali – umani e non umani – e la conseguente governance dei primi sui secondi. L'obiettivo verso cui tendere, a mio avviso, è quello di generare ambienti che possano dirsi comunità, in cui la medianità offerta dal digitale non surroghi le forme di interazione umana. Per questo motivo l'intuizione castellsiana, per il quale le tecnologie digitali rappresentano un vero e proprio tessuto connettivo socio-cognitivo, è ancora oggi più che valida sia in termini descrittivi che axiologici (o di *governance*). Nel primo senso infatti, occorre mantenere il focus sulle modalità con cui le *human-computer interactions* modificano quantità, qualità e direzione della comunicazione, trasformando tanto i processi relazionali quanto quelli organizzativi e di costruzione della conoscenza. Sul secondo versante invece occorre inquadrare il tessuto connettivo e le interazione che da esso scaturiscono per riflettere sulle estensioni dell'agire umano all'interno dei contesti digitali, proponendo soluzioni formative per questioni urgenti e fondamentali, quali il veicolare la propria immagine di sé, l'assumere ruoli attivi nella produzione di contenuti, il partecipare a contesti *open learning* nei quali si condividono obiettivi ed interessi.

In definitiva, occorre fare propria l'ipotesi ermeneutica di un essere umano inteso come ente critico plurale, un soggetto relazionale determinato nella e dalla molteplicità, e che da essa trae spunto in modo pluridirezionale (Morin, 2014). Un soggetto in grado di operare all'interno di sistemi complessi, facendo tesoro di quella specificità che lo caratterizza e che gli permette di mantenere una capacità decisionale per guidare, in particolare modo, la tecnologia che ha progettato, mettendola al servizio di un bene collettivo e, in ultima istanza, ecologico (Floridi, 2020).

Bibliografia

Arsena A., *Emoticons e faccine: dall'educazione linguistica all'educazione emotiva,* in "Formazione e insegnamento", XIX, 3/2021, pp. 316-330.

Balbi G., *L'ultima ideologia. Breve storia della rivoluzione digitale,* Laterza, Roma-Bari 2022.

Bissaca E., Cerulo M., Scarcelli C.M., *Giovani e social network. Emozioni, co- struzione dell'identità, media digitali*, Carocci, Roma 2020.

Bonafede P., *Connessioni e relazioni. Filosofia dell'educazione e socialità digitale,* Anicia, Roma 2021.

Boyd d., Ellison N., *Sociality through social networks sites,* in W. Dutton (ed.), *The Oxford Handbook of Internet Studies*, Oxford UP, Oxford 2013.

Braidotti R., *Il postumano: la vita oltre l'individuo, oltre la specie, oltre la morte*, DeriveApprodi, Roma 2014.

Buckhingham D., *Un manifesto per la media education*, Mondadori, Milano 2020.

CENSIS, 15° rapporto sulla comunicazione, *I media digitali e la fine dello star system*, Franco Angeli, Milano 2018.

Cutts M., *How Search Works,* Google Ed., 2010, disponibile al link: www.google.com/intl/en_uk/search/howsearchworks/crawling-indexing.

Duncan D., *Indice, Storia Dell'. Dai manoscritti a Google, l'avventurosa storia di come abbiamo imparato a orientarci nel sapere*, Utet, Milano 2022.

European Commission's Joint Research Centre, *DigComp 2.1. Il quadro di riferimento per le competenze digitali dei cittadini,* 2017, disponibile al link: https://www.agid.gov.it/sites/default/files/repository_files/digcomp2-1_ita.pdf

FORBES, *175 Zettabytes by 2025,* disponibile al link: https://www.forbes.com/sites/tomcoughlin/2018/11/27/175-zettabytes-by-2025/

Floridi L., *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo,* [2014] Raffaello Cortina, Milano 2017.

Floridi L., *Il verde e il blu. Idee ingenue per migliorare la politica,* Raffaello Cortina, Milano 2020.

Floridi L., Cabitza F., *Intelligenza artificiale. L'uso delle nuove macchine,* Bompiani, Milano 2021.

Floridi L., *In poche battute. Brevi riflessioni su cultura e digitale,* e-book, 2022, disponibile al link https://ssrn.com/abstract=3998228.

Granquist C, Sun SY, Montezuma SR, Tran TM, Gage R, Legge GE. *Evaluation and Comparison of Artificial Intelligence Vision Aids: Orcam MyEye 1 and Seeing AI.* In "Journal of Visual Impairment & Blindness",115, 4 / 2021, pp. 277-285.

Gui M., (ed.), *Benessere digitale a scuola e a casa. Un percorso di educazione ai media nella connessione permanente,* Mondadori, Milano 2019.

Gui M., Gerosa M., Vitullo A., Losi L., *L'età dello smartphone. Un'analisi dei predittori sociali dell'età di accesso al primo smartphone personale e delle sue possibili conseguenze nel tempo,* Report del Centro di ricerca Benessere Digitale, Università di Milano-Bicocca, 2021, consultabile al link: https://www.benesseredigitale.eu/wp-content/uploads/2021/02/Report-1_Letà-dello-smartphone.pdf.

Lister M., et Alii (2009), *New Media. A critical introduction*, Routledge, New York 2009.

P. Lyman, H.R. Varian, *How much information?* 2003, disponibile al link: http://

groups.ischool.berkeley.edu/archive/how-much-info- 2003/

Morin E., *Lo spirito del tempo,* [1962] Meltemi, Roma 2002.

Morin E., *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione,* Raffaello Cortina, Milano 2014.

Ong W.J., *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, [1982] il Mulino, Bologna 2013.

Parisi F., *La tecnologia che siamo*, Codice, Torino 2019.

Quintarelli S., *Capitalismo Immateriale*, Bollati Boringhieri, Torino 2020.

Rivoltella P.C., Rossi P.G., *Il corpo e la macchina,* Scholè, Brescia 2019.

Rouse M.A.,Rouse R.H., *La Naissance des index*, in Martin H.J., Chartier R. (Eds.), *Histoire de l'édition française*, Promodis, Parigi 1983, vol. I, pp. 77-85.

Srnicek N., *Capitalismo digitale. Google, Facebook, Amazon e la nuova economia del web*, Luiss UP, Roma 2017.

Stöber R., *What media evolution is: A theoretical approach to the history of new media.* In "European Journal of Communication", XIX, 4 / 2004, pp. 483–505.

Tamburrini, G. *Etica delle macchine. Dilemmi morali per robotica e intelligenza artificiale,* Carocci, Roma 2020.

Twenge J.M., *Iperconnessi. Perché i ragazzi oggi crescono meno ribelli, più tolleranti, meno felici e del tutto impreparati a diventare adulti*,, Einaudi, Torino 2018.

Van Dijck J., Poel T., de Waal M., *Platform society. Valori pubblici e società connessa*, Guerini, Milano 2018.

Zuboff S., *Il capitalismo della sorveglianza. Il futuro dell'umanità nell'area dei nuovi poteri*, Luiss UP, Roma 2019.

L'autore

Paolo Bonafede Ph.D. è professore a contratto in Pedagogia della socialità digitale presso l'Università di Trento. Tra i suoi interessi di ricerca troviamo l'analisi delle teorie pedagogiche del XIX° secolo, la filosofia dell'educazione del XX° secolo e, in chiave contemporanea, le relazioni educative nella società digitale. Ha pubblicato due monografie: *L'altra pedagogia di Rosmini*, UP, Trento 2019; *Connessioni e relazioni, Filosofia dell'educazione e socialità digitale*, Anicia, Roma 2021.

Il filo di Arianna

Un'esperienza didattica di cooperazione digitale

Martino Sacchi

The article presents Il filo di Arianna, an educational experience aimed to merge the best features of ICTs and paper communicationmedia. The system has three concentric circles: an on-demand-printed book, which is offered in a digital version on the related website Il filo di Arianna, too; the whole of the multimedia content of the website itself; the "cloud" of the selected internet pages linked from the website. The goal is to help students to build their own texts (the so called "quaderno-dispensa") by picking up and organizing all this stuff. The students work under teacher's supervision but in an autonomous way.

Keywords: constructivism, Moodle, teaching, cooperative learning

L'articolo presenta l'esperienza de Il filo di Arianna, che cerca di unire le caratteristiche migliori del medium digitale e di quello cartaceo. Il sistema è una serie di anelli concentrici: un libro realizzato in print-on-demand, i cui contenuti sono replicati nel sito didattico; l'insieme dei contenuti multimediali del sito; la nuvola dei contenuti della rete raggiungibili attraverso link specifici. L'obiettivo è aiutare i ragazzi a costruire un proprio testo ("quaderno-dispensa") raccogliendo e organizzando tali materiali sotto la guida del docente ma in modo autonomo, diventando così co-autori del proprio sapere.

Parole chiave: costruttivismo, Moodle, didattica, apprendimento cooperativo

M. Sacchi, *Il filo di Arianna: una esperienza di didattica di cooperazione digitale*, in "Educazione Aperta" (www.educazioneaperta.it), 11/2022.

DOI: 10.5281/zenodo.6850054

L'esperienza di *Il filo di Arianna. Rivista on line per la didattica nelle scuole superiori* (da ora in poi FdA) inizia ufficialmente nel gennaio del 2009 dopo alcuni anni di sperimentazione (il primissimo sito, non più esistente da tempo, risale al 2006). L'idea di base è semplice: fare interagire tra loro il medium gutemberghiano e quello elettronico per sfruttare sul piano didattico le caratteristiche migliori di entrambi. Vorrei precisare subito che sebbene questo stile di lavoro sia in linea di principio applicabile in ogni campo io l'ho sperimentato effettivamente solo per le materie del mio insegnamento, cioè storia e filosofia, e che solo per quest'ultima mi è stato possibile sviluppare pienamente le idee che cercherò di descrivere in questo articolo. Come si vedrà, si tratta di una proposta in realtà piuttosto moderata, perché si limita a rendere visibile (si potrebbe quasi dire a "oggettivare" hegelianamente), attraverso un uso neanche troppo spinto della tecnologia oggi a disposizione di molti, ciò che fa chiunque studi un po' sul serio. Si potrebbe forse descriverla come una proposta nel solco dell'attivismo inteso in senso molto ampio, secondo la nota formula per la quale gli studenti devono essere "coautori del proprio sapere" e non semplicemente limitarsi a ricevere le conoscenze per poi ripeterle in modo passivo (posto che qualcuno abbia mai veramente pensato che questo sia studiare).

I poli che entrano in tensione nel sistema FdA, oltre al docente e agli studenti, sono un manuale e un sito ad esso correlato.[1] Com'è noto, il supporto cartaceo offre prima di tutto *stabilità*: le informazioni sono sempre allo stesso posto, favorendo la memoria visiva, e la sequenza unidirezionale delle pagine organizza automaticamente il flusso delle informazioni in un "prima" e in un "dopo" (basta scorrere l'indice di qualsiasi manuale di filosofia per apprendere che Socrate viene prima di Platone e questi prima di Aristotele) e questo a sua volta fornisce almeno un indizio sulle relazioni causali che intercorrono tra gli eventi (ciò che viene "prima" è molto probabilmente causa di

[1] Per essere precisi i siti da me creati e gestiti sono in realtà due: uno (www.ariannascuola.eu) realizzato con Joomla 2.4 e totalmente aperto, il secondo (www.ariannascuola.org) realizzato con Moodle 3.3 e fruibile solo dopo la registrazione (gratuita) sulla piattaforma. Negli ultimi due anni mi sono concentrato sullo sviluppo di questo secondo sito per le enormi potenzialità offerte da Moodle sul piano didattico, ma nelle pagine che seguono tralascerò volutamente di discutere le funzionalità di questo straordinario CMS. In ogni caso, il progetto FdA è nato sin dall'inizio come qualcosa di aperto a tutti (i contenuti originali del sito sono pubblicati con licenza Creative Commons BY-NC-SA): gli insegnanti non solo possono accedere liberamente alle risorse presenti ma soprattutto sono invitati collaborare con la pubblicazione di propri contenuti (oppure iscrivendo le proprie classi, indipendentemente dalla scuola di appartenenza, nella versione realizzata con Moodle). Devo ammettere apertamente che questo aspetto del progetto è parzialmente fallimentare: se dal punto di vista della pura comunicazione tra il 1° gennaio 2012 e l'8 gennaio 2022 Google Analytics accredita il sito ariannascuola.eu (quello aperto a tutti senza registrazione) di 746.988 pagine viste da 281.141 visitatori unici (con una prevedibile punta di 7.439 sessioni nel maggio del 2020) dal punto di vista di vista del coinvolgimenti dei altri docenti i risultati sono sconfortanti (in dieci anni solo una decina circa di colleghi ha scelto di usare FdA, sia iscrivendo le loro classi sia condividendo i loro contenuti.

quello che viene "dopo"); perfino il semplice numero di pagine dedicate a un certo argomento fornisce un indizio sulla sua importanza (almeno a livello scolastico). Insomma, «un libro è per sempre», si potrebbe dire parafrasando una nota pubblicità sui diamanti: e non a caso certi docenti usano per decenni lo stesso manuale.

Viceversa il medium elettronico offre *fluidità* e *velocità di elaborazione*: parlando in generale, le informazioni possono essere individuate quasi istantaneamente attraverso un uso ragionevole dei motori di ricerca e riorganizzate con facilità per produrre un «output» flessibile e adattabile a molteplici situazioni (stampa su carta, stampa su file, presentazioni in vari formati, da PPT a Prezi), per non parlare del fatto che il testo può essere facilmente integrato con immagini, video e audio.

Il FdA si basa su una sorta di "avanti-e-indietro" continuo tra questi due mondi. Attraverso di esso gli studenti sono chiamati, sotto la guida dell'insegnante, a costruire un proprio testo stabile (chiamato "quaderno-dispensa"[2]) partendo da una serie di materiali "semilavorati" che vengono messi a disposizione su un sito dedicato e, in parte, reduplicati su un manuale (*Il filo di Arianna della filosofia*) scritto da me e pubblicato in print-on-demand dalla casa editrice milanese Ledizioni.[3] Il punto di riferimento teorico per il progetto potrebbe essere la nozione di "ri-mediazione" di Bolter e Grausin,[4] ossia la riutilizzazione delle caratteristiche di un medium (la stampa) in un altro (lo schermo di un computer) e viceversa. In effetti quello che si cerca di fare con FdA è proprio sfruttare le caratteristiche di un medium usando l'*altro* medium e viceversa: i contenuti gutemberghiani (il manuale e/o le altre fonti) vengono fluidificati e riplasmati attraverso il medium elettronico per produrre un altro contenuto gutemberghiano (cioè stabile: il quaderno-dispensa) i cui autori però non sono i docenti, ma gli studenti (sotto la guida dei docenti).

L'intero sistema assume l'aspetto di una serie di cerchi concentrici. Al centro sta il nucleo testuale fissato da me e presentato agli studenti sia sul manuale sia sul sito.[5] Teoricamente la forma del print-on-demand permetterebbe di modificare questo testo anno dopo anno, ma di fatto i cambiamenti sono stati finora del tutto marginali. Questo nucleo centrale può essere considerato quindi sostanzialmente stabile. Il secondo cerchio è rappresentato da tutti i materiali presenti solo sul sito. Questi materiali sono di ogni tipo possibile: presentazioni, mappe concettuali, testi originali, testi di approfondimento, foto, immagini, disegni, podcast, video autoprodotti e così via. Questo secondo cerchio è molto fluido e cresce costantemente anno dopo anno,

[2] L'espressione è infelice, me ne rendo conto. Venne scelta all'inizio in un modo frettoloso che doveva essere provvisorio ma che poi, come spesso accade, si è cristallizzato diventando qualcosa di cui non sono più riuscito a liberarmi. Considero il fatto di non essere stato capace questi anni a trovare un nome migliore una spia d'allarme che segnala una spiacevole mancanza di chiarezza concettuale. Colgo l'occasione di questo articolo per lanciare una richiesta di aiuto a tutti i lettori per individuare una formula migliore.

[3] La casa editrice provvede anche al numero ISBN e alla registrazione AIE. Per storia invece il nucleo centrale è rappresentato dal manuale tradizionale in adozione.

[4] Bolter J., Grusin R., *remediation*, Guerini Studio, Milano 2002.

[5] Spiegherò subito sotto le ragioni di tale reduplicazione.

adattandosi anche alla disponibilità di nuovi strumenti informatici. Nella versione su Moodle questo secondo livello comprende anche tutti gli esercizi e i lavori collettivi svolti dagli studenti. In molti casi i materiali sono scaricati dalla Rete e pubblicati sul mio sito per garantirne la fruibilità indipendentemente dal fatto che la pagina originaria rimanga disponibile o meno (il caso tipico sono gli articoli dei quotidiani). In molti casi invece (forse la maggioranza) i materiali sono stati prodotti espressamente per FdA.[6] Il terzo cerchio infine è rappresentato dalla galassia dei contenuti presenti in Rete che vengono raggiunti da link mirati ancorati a pagine specifiche del sito di FdA. Questo cerchio è ancora più fluido del precedente perché, come noto, i materiali pubblicati in internet hanno una loro vita specifica e molto spesso contributi anche ufficiali (per esempio un articolo di rivista pubblicato in pdf) cessano di essere disponibili a distanza di pochi mesi dalla loro pubblicazione oppure sono raggiungibili a un URL diverso. Questa nuvola di riferimenti deve perciò essere continuamente aggiornata e spesso i cambiamenti sono così repentini e imprevedibili da rendere quasi vano questo lavoro.

Il FdA potrebbe essere descritto anche come un albero, dove il nucleo centrale stabile è rappresentato dal tronco e dai rami maggiori, i contenuti residenti sul sito dai rami più sottili e la nuvola di contenuti della Rete dalle foglie e dai fiori. Oppure si potrebbe ricorrere all'immagine della rete stradale di un paese, con l'ossatura principale formata dalle autostrade a indicare il nucleo centrale, il reticolato delle strade statali che sta per i contenuti ospitati direttamente sul sito e la ramificazione delle strade comunali a simboleggiare la infinita ricchezza della Rete. In ogni caso, vorrei che fosse chiara la struttura a più livelli del FdA, che consente di avere insieme stabilità e fluidità.

Sul lato della stabilità, il nucleo centrale del testo pubblicato sul sito è duplicato nel formato cartaceo, ovvero in un manuale vero e proprio, per quanto molto snello nella paginazione (ognuno dei tre volumi è composto di circa 120-130 pagine in formato B5) dal titolo *Il Filo di Arianna della filosofia*. La scelta di pubblicare un manuale su carta è il risultato di diversi fattori: prima di tutto, si tratta di rassicurare l'apparato della scuola con un oggetto noto e perfettamente inserito nei meccanismi burocratici. *Il Filo di Arianna della filosofia* infatti, pur essendo pubblicato in print-on-demand (e non essendo quindi disponibile nelle librerie), è registrato presso l'AIE e risulta quindi ufficialmente adottabile. È perciò possibile "riempire la casella" nei consigli di classe di maggio in cui si scelgono i libri per l'anno successivo. Decisivo dal punto di vista

[6] Questo apre lo spazio per una discussione (che non intendo affrontare qui) su cosa voglia dire essere "autore" al tempo della Rete. Senza nessuna pretesa di essere esaustivo, quello che intendo dire è che per pubblicare contenuti di livello tecnico accettabile sulla Rete oggi è necessario un livello di competenza tecnica molto più alto e più ampio che nel passato gutemberghiano: per esempio è necessario non solo saper fare fotografie ma anche elaborarle in postproduzione con un software adeguato e lo stesso vale per i video, gli audio e le animazioni. In generale, le funzioni che in epoca gutemberghiana erano distribuite tra un numero elevato di specialisti (con il conseguente incremento dei costi) adesso possono (e quindi tendenzialmente "devono") essere svolte da una persona sola. Da questo punto di vista l'evoluzione della figura professionale del giornalista e in particolare del giornalista televisivo è illuminante.

normativo è il riferimento alla legge 128/2013, con cui si apriva per la prima volta la possibilità di uscire dal recinto della editoria scolastica tradizionale.[7] In secondo luogo c'è la possibilità di ridurre i costi per i libri di testo[8] rientrando nei limiti previsti senza dover fare equilibrismi morali e burocratici (e in effetti nel 2013 questa fu la ragione fondamentale che portò all'approvazione della mia proposta nei consigli di classe). Infine, pubblicando una versione cartacea si viene incontro agli studenti indicando in modo preciso un perimetro di riferimento per il loro lavoro. Negli anni precedenti alla nascita di FdA infatti avevo provato a realizzare con gli studenti alcuni ipertesti "puri" (ossia dei lavori che esistevano solo in formato elettronico). Si trattava in particolare di un lavoro sulla Firenze rinascimentale costruito in HTML 4.0, che richiese circa due mesi di lavoro continuo da parte di tutta la classe nel laboratorio di informatica. Il risultato finale fu deludente. Emerse dalle prove di verifica che i singoli studenti conoscevano solo il lavoro fatto da loro stessi e avevano una idea molto confusa di tutto il resto. Mi resi conto allora che gli ipertesti didattici sono molto gratificanti per il docente che li progetta conoscendo già il contenuto che deve essere presentato, ma sono un vero rebus per chi li deve studiare senza avere nessuna conoscenza pregressa dell'argomento. Il formato gutemberghiano invece, lineare e unidirezionale (le pagine del libro non a caso sono indicate in modo univoco da una serie numerica), trasforma automaticamente il testo in una sorta di "indice" o di "mappa" che organizza i contenuti sotto forma di narrazione.[9] Dopo questa esperienza (e altre simili, sia pure meno articolate e complesse) mi sono convinto della necessità di mettere a disposizione degli studenti un "canovaccio" stabile, che funga da punto di riferimento per il loro lavoro: un "testo gutemberghiano", appunto, capace cioè di valorizzare la stabilità dei contenuti e della loro presentazione.

Sull'altro lato, quello della fluidità, si noti che gli studenti, in generale, *non* sono autorizzati a cercare in modo autonomo contenuti in rete. La ragione di questa limitazione è che nella stragrande maggioranza dei casi tale ricerca viene di fatto demandata agli algoritmi di Google, con risultati a volte comici a volte drammatici.[10] In realtà è preciso compito dell'insegnante far crescere nei ragazzi il senso critico necessario a distinguere tra ciò che è attendibile e adatto al contesto e ciò che non lo è; si potrebbe anzi sostenere che questa primaria funzione di guida critica da parte del docente è esaltata proprio da internet, mentre il manuale su carta rischia di generare l'effetto opposto: "Prof, c'è scritto

[7] Vi si legge tra l'altro, all'art. 6, c. 1: "Gli istituti scolastici possono elaborare il materiale didattico digitale per specifiche discipline da utilizzare come libri di testo e strumenti didattici per la disciplina di riferimento; l'elaborazione di ogni prodotto è affidata ad un docente supervisore che garantisce, anche avvalendosi di altri docenti, la qualità dell'opera sotto il profilo scientifico e didattico, in collaborazione con gli studenti delle proprie classi in orario curriculare nel corso dell'anno scolastico".

[8] Le copie cartacee de *Il filo di Arianna della filosofia* sono ufficialmente in vendita a 9,90 euro contro i 30-40 euro di un libro di filosofia tradizionale.

[9] Non a caso si chiede al compagno di studi: «*Dove* sei arrivato?», come se l'apprendimento fosse un viaggio nello spazio.

[10] Ogni anno per esempio c'è qualche studente che volendo inserire nella pagina di storia dedicata alla battaglia navale di Lepanto del 1571 l'immagine di una galea sceglie ingenuamente la proposta di Google di una galea greca del IV secolo a.C.

sul libro!", dove la parola "libro" tende spesso a essere letta con la maiuscola assumendo contorni tra il magico e il divino. Come ogni docente sa, questo "senso critico" è però un obiettivo da raggiungere con un lungo lavoro, non un dato di partenza su cui contare sin dall'inizio; e poiché il testo del quaderno-dispensa deve essere costruito da subito, la mia scelta operativa è stata quella di limitare[11] il campo d'azione degli studenti a una serie di contenuti validati da me, naturalmente con le dovute e controllate eccezioni.[12]

Il liceo dove insegno, il "Giordano Bruno" di Melzo (Milano), ha tradizionalmente una buona dotazione informatica, senza la quale tutto il progetto sarebbe stato impossibile. La scuola venne cablata nel 2001 e dotata di un primo laboratorio informatico, trasformato qualche anno dopo in un laboratorio misto (informatico-linguistico) piuttosto tradizionale.[13] Nel 2019 è stato inaugurato un secondo laboratorio informatico con 48 macchine distribuite in sei isole con banchi trapezoidali separabili. Tutte le aule sono dotate di computer e lim; con i fondi PON 2020 sono state acquistate delle docucam.[14] Il liceo rientra tra gli istituti raggiunti dalla fibra ottica gestita da Città metropolitana di Milano, che offre in condizioni normali un'ottima stabilità e velocità.[15] Negli ultimi mesi la scuola ha aderito ai PON per la infrastruttura Wi-Fi e per le digital board. Sebbene queste osservazioni sulle infrastrutture siano indispensabili (l'esperienza di questi ultimi due anni ha mostrato al di là di ogni dubbio quanto sia penoso lavorare con strumenti inadatti) le pagine che seguono la lasceranno tra parentesi per concentrarsi solo sulla narrazione dell'esperienza didattica.

Come si svolge concretamente il lavoro didattico con FdA? In realtà la lezione standard è abbastanza tradizionale: l'argomento viene presentato agli studenti usando una classica presentazione o, in mancanza di questa, proiettando direttamente la pagina del FdA relativa ai contenuti in esame. In ogni caso si tratta inizialmente di una lezione frontale. A seconda del setting di classe disponibile concretamente gli studenti seguono strategie differenti: se la lezione è tenuta in aula computer e ciascuno di loro ha una macchina a disposizione, sono invitati a dividere lo schermo in due finestre, una per la pagina del FdA in uso e l'altra per il file Word/LibreOffice del loro quaderno-dispensa. In tempo reale i contenuti vengono trasferiti dal sito alla pagina individuale con un

[11] Per modo di dire, si intende: il sito di FdA raccoglie decine di anni di lavoro, contiene centinaia di pagine scritte da me e molte centinaia di contributi scaricati dalla Rete e validati oppure link a pagine web controllate e validate. Se qualche improvvido studente pensasse di far colpo sul docente scaricando *tutto* scoprirebbe probabilmente di avere tra le mani l'equivalente (come numero di pagine) di diversi manuali tradizionali.

[12] Per esempio all'inizio della classe terza in filosofia chiedo ai ragazzi di individuare testi di canzoni che affrontino il problema del senso dell'esistenza, e in questo caso ciascuno è libero di inserire nel proprio quaderno-dipensa ciò che preferisce.

[13] Trenta postazioni separate da divisori e dotate di cuffia per l'ascolto.

[14] Ossia delle webcam orientabili anche verso il basso, in modo da poter catturare quanto disposto sulla cattedra (libro, foglio di carta, piccoli oggetti) e mandarne l'immagine sullo schermo di classe attraverso il proiettore.

[15] In ogni caso non si pensi che siano tutte rose e fiori. Capita con una certa frequenza che la linea abbia qualche problema tecnico, oppure che vengano modificati i parametri di sicurezza del firewall, o qualche altro fatto di natura meramente tecnica che blocchi la possibilità di lavorare con la Rete.

banalissimo copia-e-incolla e i ragazzi cominciano immediatamente la rielaborazione (vedi infra). Se invece la lezione si tiene in classe gli studenti seguono sullo schermo della LIM e prendono appunti o sul device individuale (portatile o tablet; in qualche rarissimo caso qualche studente ha cercato perfino di usare il cellulare) oppure sui loro quaderni rimandando il lavoro di download e di rielaborazione a casa.

In che cosa consiste concretamente il lavoro chiesto ai ragazzi? Anche in questo caso il processo si presenta con una serie di livelli graduali. Il più semplice consiste nella formattazione omogenea dei materiali scaricati dal sito e/o dalla rete: il quaderno-

Immanuel Kant

Figura 18 Immanuel Kant (fonte: pinterest.it)

La vita

Kant **nacque nel 1724 a Kœnigsberg**, un villaggio sul mar Baltico attualmente conosciuto con il nome di Kaliningrad[66]. All'epoca era **un posto sperduto**, soprattutto d'inverno quando il Baltico, ghiacciando, impediva che si raggiungesse il villaggio via mare.

Figura 19 Kaliningrad, Russia (fonte: maps.google.com)

L'importanza del luogo di nascita

È significativo che i più importanti filosofi di questo periodo nascano nel nord Europa. Infatti, **la filosofia segue l'andamento della borghesia perché i filosofi sono borghesi**. Nel Settecento la borghesia era molto più diffusa al nord che sul mediterraneo. Per questo motivo si ha un graduale spostamento della filosofia dal Mediterraneo all'Europa del nord.

Immanuel Kant fu avviato sin da piccolo, per volere della madre, ad **uno spirito religioso pietista**[67]. Terminata l'educazione collegiale, **studiò filosofia, matematica e teologia** all'università di Kœnigsberg e nel 1755 ottenne la libera docenza presso la stessa università. Mantenne questo incarico con senso del dovere e disciplina fino alla vecchiaia. Non si conoscono avvenimenti particolarmente drammatici o dolorosi nella sua vita anzi, **condusse un'esistenza misurata e semplice**, priva di qualunque eccesso, dedicata unicamente all'attività speculativa e allo studio.

Madre pietista

Gli studi

Un'esistenza tranquilla

Il pensiero di Kant è **tradizionalmente diviso in due fasi**: la prima, che dura **fino al 1770**, viene chiamata **«periodo precritico»** ed è considerata di preparazione per la fase della maturità, chiamata **«periodo critico»** dal titolo delle sue opere principali (Critica della ragion pura, Critica della ragion pratica e Critica della facoltà di giudicare).

Periodo precritico e critico

[66] All'epoca era Prussia orientale. Attualmente è un importante territorio con cui la Russia controlla più da vicino l'Occidente.

[67] Il pietismo è una forma concreta con cui si volle vivere il cristianesimo di confessione protestante. Il pietismo partì dalla convinzione, tipica del cristianesimo riformato, che il credente possa ricevere il perdono delle sue colpe (giustificazione) solo per l'intervento di una grazia esterna. Il pietismo, però, vedeva questa giustificazione come una trasformazione interiore totale: il perdono del peccato comporterebbe una conversione totale del credente, e non soltanto un miglioramento, una correzione. L'uomo convinto di ciò percepirebbe in un lampo, come l'apostolo Paolo sulla via di Damasco, la strada della salvezza, che è anche la via verso l'interiorità.

Figura 1: Una pagina di esempio di un quaderno-dispensa.

dispensa è in realtà un libro di cui lo studente è co-autore, e deve perciò rispettare le convenzioni editoriali in uso (che devono essere insegnate loro all'inizio del corso).

Gli editor di testo di uso comune (Word e LibreOffice per il mondo Windows, Pages per quello Apple) pur non essendo paragonabili ai programmi di impaginazione professionale sono però più che adeguati per ottenere risultati decorosi (dopo un minimo ciclo di formazione iniziale degli studenti).[16]

[16] Personalmente inizio l'anno di terza con un paio di lezioni in cui allineo le competenze della classe su una serie di azioni base: impostare font e dimensioni, rimuovere la formattazione originale (in particolare quella HTML), applicare una formattazione giustificata e la sillabazione, modificare l'indentazione di un paragrafo,

Il secondo livello di rielaborazione, che fa entrare gli studenti nel lavoro vero e proprio, consiste nell'aggiungere materiali scelti da loro al testo di partenza. Le informazioni fattuali (per esempio la biografia dei filosofi, volutamente omessa dal manualetto base, oppure i loro ritratti, o l'elenco delle loro opere) rappresentano la forma di integrazione più semplice. Il livello successivo, più complesso, prevede l'aggiunta e per così dire l'assemblaggio sul testo base di testi nuovi (per esempio estratti delle opere dei filosofi oppure della critica): gli studenti sono espressamente invitati a manipolare il testo di partenza (peraltro sempre rinvenibile nella sua forma originale nel manuale cartaceo), aggiungendo contributi provenienti dalle repository del sito oppure dai link certificati che il sito presenta, ma anche togliendo o sintetizzando, se lo ritengono utile. Questo processo è in realtà quasi sempre guidato, nel senso che il docente indica e suggerisce quali testi prendere dalla repository del sito, ma in linea di principio resta sempre vero che gli studenti sono autorizzati a "pascolare" liberamente all'interno del sito.[17] Naturalmente in questa fase di assemblaggio si usano tutti i materiali disponibili: immagini, mappe concettuali, schemi, screenshot catturati da video... Il testo che risulta da questa operazione non è quindi la banale trascrizione di appunti presi a lezione (che sono si presenti, ma solo come approfondimento estemporaneo o commento di passaggi del testo) quanto piuttosto l'assemblaggio, che ciascuno studente produce secondo traiettorie personali e perciò tutte leggermente diverse le une dalle altre, di materiali già validati. Pur correndo il rischio di banalizzare un po' troppo, la metafora migliore resta forse quella dei mattoncini del lego: ognuno di essi ha una sua autonomia e una sua consistenza e tuttavia vengono usati da studenti diversi per formare, ogni volta, costruzioni diverse. Rientra in questa fase del lavoro, come ho appena detto, anche il recupero degli appunti tradizionali ricavati dalla lezione frontale dell'insegnante. Se i ragazzi hanno seguito tutte le indicazioni che ho descritto prima (e quindi stanno lavorando davanti a uno schermo diviso tra una finestra con il testo di partenza sul sito e una finestra con il word editor su cui stanno costruendo il proprio quaderno-dispensa), sono invitati a inserire direttamente nel proprio testo questi contributi del docente, come una sorta di commento interlinea dei vecchi amanuensi.

A un livello ancora superiore di interazione col testo c'è la costruzione di una sorta di "apparato critico" attraverso l'uso del grassetto per evidenziare le parole chiave[18] e le note a piè di pagina, che spaziano dalla nota biografica alla definizione di un termine dell'italiano d'uso corrente a… tutto ciò di cui lo studente sente la necessità! Una

aggiungere grassetto e corsivo, inserire e gestire le immagini, creare didascalie in modo da poterle indicizzare automaticamente, applicare gli stili ai titoli in modo da poter creare indici automatici, creare marginalia usando le caselle di testo.

[17] Inutile farsi illusioni: la stragrande maggioranza degli studenti, oserei dire la quasi totalità, si limita ad aprire solo i file che vengono espressamente indicati dall'insegnante (lo provano i log di Moodle). Paradossalmente, è più facile che i più intraprendenti si affidino direttamente alla Rete per trovare i loro materiali aggiuntivi (questo è vero soprattutto per le immagini) e in questo caso i risultati rischiano di essere non all'altezza delle aspettative.

[18] O al limite del corsivo: la sottolineatura è tassativamente vietata.

volta scardinata l'idea della "sacralità" del testo manualistico che deve essere ripetuto in modo identico, infatti, tutto è possibile. Questo lavoro può essere fatto in parte in classe, ma in gran parte va svolto a casa perché rappresenta il momento della riflessione personale durante il quale la pura curiosità o la consapevolezza di non conoscere il significato di un termine, il ruolo di un personaggio citato, la posizione di una località dovrebbe spingere lo studente a inserire l'informazione dopo una velocissima ricerca in Rete.[19] I più sofisticati tra gli studenti applicano a questo punto anche i marginalia al testo.

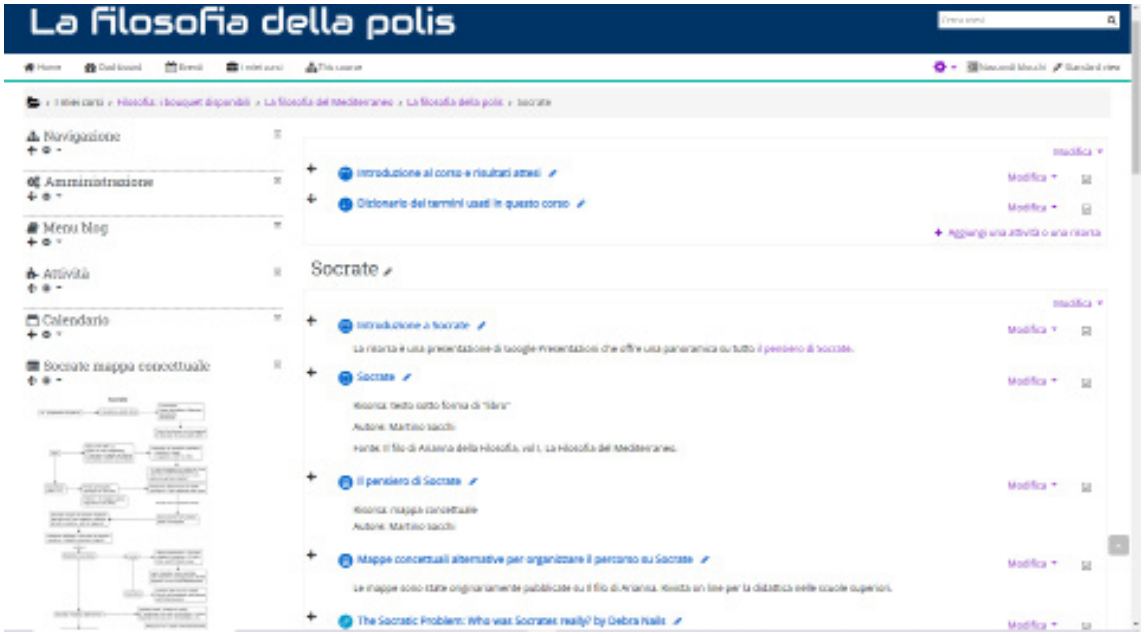


Figura 2: Vista parziale della sezione dei contenuti de FdA (versione Moodle) dedicato a Socrate. Si noti a sinistra la mappa concettuale sempre visibile durante la navigazione.

Infine l'ultimo livello è rappresentato dai contenuti personali (osservazioni, riflessioni, critiche) creati dagli studenti stessi. Questo aspetto ovviamente è il più delicato e sono oggettivamente in pochi quelli che riescono a svilupparlo; la mia indicazione è quella di aggiungere questi testi in paragrafi separati caratterizzati da uno sfondo grigio al 5%, in modo da poterli identificare immediatamente al momento del controllo dei quaderni dispensa.

I quaderni-dispensa infatti devono essere consegnati in formato pdf qualche giorno prima delle interrogazioni per il controllo. Io li carico sul mio tablet e poi evidenzio direttamente sul file pdf con il pennino i punti che voglio approfondire direttamente con lo studente. Il lavoro di controllo non è immane come può sembrare perché in

[19] A questo livello del lavoro non ho alcuna remora a suggerire l'uso sistematico di Wikipedia. Quando si tratta di controllare la data di nascita di un personaggio, il titolo di un libro, la data di una battaglia Wikipedia è perfetta. Quello che è importante è insegnare subito ai ragazzi a indicare la fonte dalla quale hanno tratto le loro informazioni, cominciando a far comprendere loro l'esistenza di livelli diversi di attendibilità.

realtà si tratta soprattutto di controllare la presenza di blocchi di testo, le sequenze in cui vengono rimontati, la accuratezza con cui sono state inserite le note a piè di pagina, la presenza delle immagini, dei grafici o delle mappe concettuali… la percentuale di testo completamente nuovo che deve essere letto da cima a fondo è di solito modesta.

Figura 3: Il Filo di Arianna presenta per il sublime di Kant alcuni video di eruzioni vulcaniche.

Stampare o non stampare? Questo dilemma è emerso nel tempo, perché dieci anni fa ero molto deciso nel far stampare su carta (anche solo su fogli formato A4 da raccogliere in un listino[20]) il risultato del lavoro di riorganizzazione, aggregazione, approfondimento svolto dai ragazzi. I costi di questa operazione erano reali, ma comunque inferiori a quelli di un manuale tradizionale. In questo modo si chiudeva il cerchio previsto dal mio impianto teorico: il testo gutemberghiano, una volta smontato e rimontato secondo una sequenza diversa e individuale, veniva riportato alla stabilità e alla permanenza della carta. D'altra parte mi sono accorto che, semplicemente, un numero crescente di studenti non aveva a casa una stampante: non per ragioni economiche, ma solo perché la famiglia preferiva usare quella di ufficio. Parallelamente aumentava il numero dei ragazzi che oltre al portatile poteva usare anche un tablet e dichiarava di preferire studiare direttamente su questo (dopo aver composto il quaderno-dispensa sul portatile). La crisi legata al Covid ha complicato le cose rendendo meno facile l'accesso alle stampanti in ufficio e facendo aumentare le persone che hanno lavorato solo su strumenti elettronici. La situazione su questo punto è fluida e non dispongo di dati sufficienti per dare un giudizio chiaro.

[20] In una versione più sofisticata si procedeva alla stampa di tutto il quaderno solo a fine anno in formato B5 utilizzando le apposite funzioni di impaginazione fronte retro di Adobe e poi la si faceva fascicolare in copisteria in modo da ottenere un vero e proprio libretto.

Una caratteristica evidente del lavoro con i quaderni-dispensa è la possibilità di un lavoro collaborativo. In effetti negli anni precedenti alla crisi del Covid è stato possibile, negli anni in cui avevo una classe quinta, realizzare un libro collettivo di filosofia che veniva stampato in print-in-demand e portato all'esame di Stato come documentazione del lavoro svolto. Nel corso dell'anno distribuivo agli studenti la responsabilità di un capitolo (o di una parte di capitolo per gli autori più impegnativi) e nel mese di maggio provvedevo a mettere insieme i contributi e a mandarli alla casa editrice L'edizione che, messa sull'avviso per tempo, riusciva a consegnare le copie in tempo per la prova orale.

La reazione dei ragazzi a questo stile di lavoro non è stata sempre immediatamente positiva. Soprattutto all'inizio di questa esperienza nei primi mesi della classe terza ho incontrato resistenze e perplessità da parte di ragazzi che dichiaravano di impiegare "troppo tempo" per la realizzazione del quaderno e di preferire situazioni più tradizionali (una delle richieste più frequenti era quella di "spiegare sul manuale come gli altri insegnanti"). Tuttavia la ragione principale di questa protesta si basava su un equivoco: i ragazzi non avevano a disposizione un computer a scuola, quindi prendevano appunti a mano e poi si sentivano obbligati a trascriverli integralmente a casa. Con gli anni ho imparato a raffreddare queste polemiche prima di tutto dedicando tutto il tempo necessario a spiegare con cura il senso del FdA e le sue modalità di realizzazione e soprattutto insistendo sul suo aspetto "architettonico", per così dire, ossia sul fatto che si tratta più di assemblare materiali semi-pronti (testi, grafici, disegni, mappe, immagini, mappe concettuali…) che non di digitare per ore e ore trascrivendo gli appunti.[21]

Riferimenti esterni

Alcuni esempi di quaderni-dispensa di filosofia sono raggiungibili a questo indirizzo: http://www.ariannascuola.eu/blog/2022/01/13/quaderni-dispensa/

L'autore

Martino Sacchi è laureato in filosofia teoretica presso l'Università Cattolica di Milano nel 1984. Nel 2009 si diploma come Esperto di didattica assistite dalle Nuove Tecnologie presso il Politecnico di Milano. Lo stesso anno apre "Il filo di Arianna, Rivista on line per la didattica nelle scuole superiori". Dal 2010 è webmaster per il sito del liceo Giordano Bruno di Melzo. Da 2012 al 2016 è cultore di materia presso

[21] Per esempio un sondaggio anonimo svolto nel 2017 in una terza scopri che alla data del 22 novembre, ossia dopo circa due mesi, gli studenti avevano dedicato circa 25 ore alla realizzazione del quaderno-dispensa: circa tre ore a settimana. Il dato era stato ricavato dalla finestra di dialogo "Proprietà" dei file dei ragazzi.

la facoltà di Sociologia all'Università Cattolica di Milano. Nel 2015 prende il diploma CLIL presso l'Università Cattolica di Milano. Nel 2013 è tutor per il progetto Bicocca *Distretto Digitale* (corso di formazione per docenti scuola primaria su MOODLE e presso l'Istituto Villoresi di Monza). Nel 2016-2017 tiene cicli di incontri seminariali su *Uso di Moodle e delle ICT per la didattica nelle scuole dell'infanzia, primaria e secondaria di 1° grado* (Università Bicocca). Dal 2019 è membro del Direttivo della Società filosofica Italiana – Sezione Lombarda. Pubblica i risultati delle attività di sperimentazione con MOODLE e in generale le ICTs su "Bricks" e "Media Education".

Radio Scuola Collodi

Una esperienza di web radio nella scuola primaria

Gabriele Recchia

The purpose of this work is to document an educational experience conducted in a primary school in Pisa, in which the pupils were the protagonists in the creation of a web radio. The idea stemmed from a continuous search for learning contexts that can provide a place where to differentiate learning and where students can feel free to get involved with their own aptitudes and skills. As I was teaching the disciplines of the expressive linguistic field, I needed a context which would allow me to work on the language, on the different text types, on the understanding of the text as well as on the listening and speaking skills of my pupils. I also needed this context to be among the interests of the class group and that it was really their product. Being aware of their interest in new technologies, I therefore began to explore some possibilities until I came to the conclusion that we would work in the classroom to create a web radio: Radio Scuola Collodi (https://www.spreaker.com/show/radio-collodi_1). I immediately decided that the path taken would not be a parallel project to didactic planning, but that it would be our way of conducting the entire didactic planning itself. I started a shared planning process with the class group starting from key points: the awareness of the learning objectives and the skill goals to be achieved and the desire to create a cooperative learning context inspired by Freinet in which the class group was organized like a real radio newsroom.

Keywords: web-radio, cooperative pedagogy, Freinet techniques, popular pedagogy

Lo scopo del presente lavoro è quello di documentare una esperienza didattica condotta in una scuola primaria di Pisa che ha visto protagonisti gli alunni nella realizzazione di una web radio. L'idea nacque da una continua ricerca di contesti di apprendimento che possano costituire un luogo nel quale poter differenziare gli apprendimenti e nel quale ciascun alunno possa sentirsi libero di mettersi in gioco con le proprie attitudini e abilità. Trovandomi ad insegnare le discipline dell'ambito linguistico espressivo, avevo bisogno di un contesto che mi permettesse di lavorare sulla lingua, sulle differenti tipologie testuali, sulla comprensione del testo e sulle capacità di ascolto e di esposizione orale dei miei alunni. Avevo inoltre bisogno che tale contesto fosse trovato tra gli interessi del gruppo classe e che fosse realmente un loro prodotto, pertanto, consapevole del loro interesse verso le nuove tecnologie, iniziai ad esplorare alcune possibilità finché giungemmo alla conclusione che avremmo lavorato in classe per realizzare una web radio: Radio Scuola Collodi (https://www.spreaker.com/show/radiocollodi_1). Decisi sin da subito che il percorso intrapreso non sarebbe stato un progetto parallelo alla progettazione didattica, ma che sarebbe stato il nostro modo di condurre l'intera progettazione didattica stessa. Avviai un processo di progettazione condivisa con il gruppo classe a partire da due punti cardine: la consapevolezza degli obiettivi di apprendimento e dei traguardi di competenze da raggiungere e la volontà di creare un contesto di apprendimento cooperativo di ispirazione freinetiana nel quale il gruppo classe fosse organizzato come una vera e propria redazione radiofonica.

Parole chiave: web-radio, pedagogia cooperativa, tecniche Freinet, pedagogia popolare

G. Recchia, Radio Scuola Collodi: una esperienza di web-radio nella scuola primaria, in "Educazione Aperta" (www.educazioneaperta.it), 11/2022.

DOI: 10.5281/zenodo.6853637

1. Le basi pedagogiche e le nuove prospettive

Alcuni fenomeni, ormai ben radicati e ben osservabili soprattutto nella scuola primaria, rendono il lavoro degli insegnanti sempre più complicato: il moltiplicarsi dei problemi legati ai disturbi del comportamento nei bambini, il dilagare delle certificazioni di disturbi del deficit di attenzione, il crescere delle certificazioni di disturbi specifici di apprendimento, la sempre maggiore presenza di alunni non italofoni. Fenomeni che sono sotto gli occhi di tutti, che non possono essere ignorati se si vogliono innescare quei cambiamenti necessari a determinare apprendimenti significativi e che richiedono da parte degli insegnanti una continua riflessione sul proprio modo di operare e di orientare le proprie scelte didattiche. Appare pertanto necessario porsi domande su quali possano essere gli orientamenti pedagogici e le scelte didattiche migliori per rispondere in modo efficace alla complessità delle situazioni che quotidianamente si vivono nelle classi. Ad una prima analisi sembra difficile pensare di poter affrontare la situazione per mezzo di una didattica di tipo trasmissivo: un intervento didattico basato su un semplice passaggio di conoscenze dall'insegnante agli alunni non può costituire una risposta efficace poiché presupporrebbe delle capacità negli alunni che sono tutt'altro che acquisite e consolidate: su tutte le capacità di attenzione e di ascolto che si danno per assodate quando invece sono proprio i punti sui quali occorre lavorare con maggiore sforzo e costanza. Sembra pertanto necessario orientare le scelte verso un approccio che preveda una partecipazione attiva degli alunni, in modo che non siano dei fruitori passivi ma che siano essi stessi a costruire i propri apprendimenti. Un approccio che possa favorire l'esercizio e lo sviluppo di un pensiero riflessivo e che preveda contestualmente un cambiamento radicale del punto di vista dalle modalità di insegnamento verso quelle di apprendimento. Grazie ai numerosi studi, conosciamo sempre meglio i processi di apprendimento e quali siano le condizioni migliori per favorirlo, persino da un punto di vista fisiologico. Dovere dell'insegnante non dovrà soltanto essere quello di riflettere su come fare ad insegnare al meglio, ma anche quello di capire se e quali siano le condizioni migliori perché vi siano i presupposti per creare apprendimenti efficaci, significativi e duraturi nel tempo. Tale ribaltamento del punto di vista costringe a porre concretamente l'attenzione sul soggetto in apprendimento: ne consegue che si debbano prendere in considerazione numerosi altri fattori, uno su tutti, quello relativo alla consapevolezza che nessuno può essere obbligato ad imparare. Tale considerazione ha a mio parere una forza rivoluzionaria enorme, in particolare nel depotenziare la figura stessa dell'insegnate quale detentore dei saperi e dominus assoluto nel processo di insegnamento-apprendimento: ammettere con chiarezza il fatto che il soggetto in apprendimento rivesta il ruolo più importante, cambia

completamente le carte in gioco, a tal punto che l'insegnante non sarà più colui che detiene il sapere e lo trasmette attraverso processi unidirezionali, bensì una figura di accompagnatore e facilitatore che metta in relazione i saperi disciplinari con in soggetti in apprendimento e che crei contesti ed occasioni utili per lo sviluppo delle competenze.

Alla luce di tali considerazioni, mi sono quindi progressivamente convinto dell'inefficacia della didattica trasmissiva e mi sono rivolto verso scelte pedagogie attive di tipo cooperativo, nella convinzione che i processi di apprendimento assumano necessariamente una dimensione sociale e non prettamente individuale. Da lì il mio interesse verso la pedagogia popolare di Freinet e verso la rivisitazione in chiave contemporanea di alcune sue tecniche più importanti.

Per tradurre nella pratica didattica questi orientamenti teorici è stato importante riflettere prima su come riuscire a creare concretamene le condizioni migliori affinché gli alunni potessero raggiungere quei traguardi di competenze prescritti nelle Indicazioni Nazionali per poi impostare la progettazione didattica non più come una successione gerarchica di obiettivi, bensì come un insieme di progetti che potessero tenere conto dei seguenti punti:

1. Gli alunni devono necessariamente trovare un senso in quello che fanno (le attività devono partire dal loro vissuto e gli alunni devono avere ben chiaro il motivo per cui stanno svolgendo un determinato compito)
2. Le attività devono contribuire alla realizzazione di un prodotto ben preciso, devono rientrare in un progetto che veda la partecipazione stessa degli alunni sin dalle prime fasi della progettazione
3. Le attività progettate devono poter essere differenziate, ciascuno degli alunni deve trovare il suo spazio secondo le proprie caratteristiche ed abilità.

La ricerca di orientamenti e fondamenti pedagogici mi ha permesso di porre delle basi solide alle mie scelte didattiche ma contemporaneamente mi ha dato la possibilità di attualizzare determinate tecniche e renderle utili a rispondere alle esigenze e ai bisogni del nostro tempo. In modo particolare, l'esperienza didattica che verrà illustrata nelle prossime pagine pone le sue basi nella pedagogia popolare di Freinet e si apre alle tematiche più attuali relative alla cittadinanza digitale e all'uso consapevole delle nuove tecnologie da parte delle nuove generazioni. Così come previsto dalla più recente normativa, l'insegnamento dell'Educazione Civica avviene secondo un Curriculo ben preciso, articolato su tre nodi fondamentali: Costituzione, Sviluppo sostenibile e Cittadinanza digitale. Quest'ultimo viene definito come "la capacità di un individuo di avvalersi consapevolmente e responsabilmente dei mezzi di comunicazione virtuali"[1] ed in tal senso l'esperienza didattica condotta nella scuola primaria ha fornito un ottimo banco di prova per realizzare concretamente tale proposito.

[1] *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica* in applicazione della legge 20 agosto 2019, n. 92.

2. La documentazione dell'esperienza: nasce Radio Scuola Collodi

Nelle prossime pagine proverò a raccontare quella che è stata ad oggi una delle esperienze più significative della mia vita scolastica: la realizzazione di una web radio in classe. Tutto ebbe inizio nel 2017 quando in due classi terze nella scuola primaria Collodi di Pisa mi ritrovavo a progettare attività relative all'area linguistico-espressiva. Sin dalla classe prima avevo provato ad organizzare le attività declinando gli obiettivi di apprendimento in progetti condivisi con gli alunni, in modo che loro stessi fossero consapevoli delle attività che avrebbero svolto e al tempo stesso riuscissero a trovare sempre un senso in quello che avrebbero fatto in classe. Con il passare del tempo, si era venuta a creare una dinamica molto virtuosa, per la quale gli alunni si sentivano ascoltati e proponevano spesso delle attività da poter realizzare con i compagni. Tale clima, unitamente alla mia intenzione di provare a sperimentare le tecniche Freinet, mi convinse circa la necessità di trovare un contenitore, uno sfondo che ci permettesse di portare avanti la programmazione didattica di italiano racchiudendola in un progetto che potesse soddisfare i principi che mi ero prefissato.

Iniziammo così con gli alunni un percorso di ricerca condivisa tentando di esplorare alcune possibilità. A partire dal fatto che tutti loro avevano grande familiarità con le nuove tecnologie e tanti di loro iniziavano a frequentare i social network, iniziammo così ad orientare la scelta verso la realizzazione di un sito internet o un blog nel quale potessimo in qualche modo aprirci al mondo. Agli alunni piaceva molto l'idea che i loro lavori potessero essere conosciuti al di fuori della classe e della scuola, in primo luogo dalle loro famiglie e poi da una più ampia platea attraverso internet. Nel ricercare le varie possibilità ci imbattemmo quindi nella possibilità di realizzare un web-radio. In poco tempo, spinti dall'entusiasmo, decidemmo di far nascere "Radio Scuola Collodi". Una volta scelto il contenitore iniziammo ad organizzare il lavoro attraverso delle attività di brainstorming. Affinché il tutto fosse funzionale allo svolgimento della programmazione didattica e al raggiungimento degli obiettivi di apprendimento prefissati ad inizio anno, fu necessario condividere con gli alunni gli obiettivi stessi in modo che fossero ben consapevoli di quello che avrebbero fatto e il perché lo avrebbero fatto.

Partimmo dunque dai macro obiettivi previsti nelle Indicazioni Nazionali per l'italiano (ascolto/parlato, lettura e comprensione del testo, produzione scritta, riflessione linguistica, ampliamento del lessico di base) e decidemmo di organizzare il lavoro in modo che le attività da svolgere fossero utili allo sviluppo di tali competenze.

Così stabilimmo che la classe sarebbe diventata una redazione giornalistica, organizzata per gruppi e che ciascun gruppo avrebbe lavorato su una determinata rubrica e che avremmo registrato all'incirca una puntata a settimana.

Dalla progettazione condivisa emersero così alcune rubriche fondamentali ed altre

giudicate di minore importanza che servivano soprattutto per continuare a far lavorare i gruppi che finivano il lavoro prima degli altri. Le rubriche fondamentali risultarono le seguenti: la notizia della settimana, l'argomento della settimana, la parola della settimana, la pubblicità progresso, i giovani scrittori.

2.1 Le rubriche, gli obiettivi didattici e gli strumenti

Ciascuna delle rubriche individuate ci permise di lavorare su specifici obiettivi didattici (che io potevo osservare durante i lavori di preparazione degli elaborati) utilizzando alcuni strumenti messi a disposizione degli alunni.

Di seguito una sintesi:

la notizia della settimana → obiettivi: lettura e comprensione del testo, il testo informativo, selezione delle informazioni più importanti, sintesi scritta di un testo; strumenti: copia di tre quotidiani messi a disposizione degli alunni.

l'argomento della settimana → caratteristiche e scopi del testo argomentativo, raccolta e selezione delle informazioni relativamente ad un determinato argomento, consultazione di testi specialistici per la ricerca delle informazioni; strumenti: un PC con connessione ad internet, una enciclopedia per ragazzi.

la parola della settimana → ampliamento del lessico, ricerca sul vocabolario, ricerca sulla lingua, utilizzo del lessico acquisito in contesto nuovi e specifici; strumenti: due dizionari etimologici, due vocabolari di italiano.

la pubblicità progresso → produzione scritta di un testo libero, elementi dei principi base della comunicazione, riflessioni su tematiche di cittadinanza.

i giovani scrittori → analisi della struttura e composizione scritta del testo narrativo, analisi del testo poetico e composizione scritta.

Dopo aver scelto le rubriche condividemmo anche alcune indicazioni pratiche che ciascun gruppo avrebbe dovuto seguire per svolgere al meglio il proprio lavoro.

La notizia della settimana

(obiettivi di apprendimento: lettura e comprensione del testo, il testo informativo, selezione delle informazioni più importanti, sintesi scritta di un testo)

Ecco un breve promemoria su come svolgere al meglio il lavoro.

1. Scegliere accuratamente una notizia da un quotidiano: pensare che la notizia deve essere interessante per il pubblico che ascolta la radio.
2. Leggere attentamente la notizia e individuare le parole nuove di cui cercare il significato.
3. Cercare di rispondere, ciascuno sul proprio quaderno, a queste domande guida: Di chi parla?

A quando si riferiscono i fatti?
Dove si svolgono i fatti?
Che cosa racconta?

4. Scrivere in gruppo, su un foglio, un breve testo con le informazioni più importanti dell'articolo da leggere in radio.
5. Ciascuno ricopia il testo sul proprio quaderno.

La parola della settimana

(ampliamento del lessico, ricerca sul vocabolario, ricerca sulla lingua, utilizzo del lessico acquisito in contesto nuovi e specifici)

Ecco un breve promemoria su come svolgere al meglio il lavoro.

1. Consultare il vocabolario per individuare la parola da analizzare: la parola deve essere "interessante", deve suscitare la curiosità del pubblico che ascolta.
2. Leggere e provare a capire bene il significato della parola.
3. Capire da dove proviene consultando il dizionario etimologico.
4. Scrivere il significato della parola e da dove proviene.
5. Scrivere una frase utilizzando la parola scelta.

La Pubblicità Progresso

(produzione scritta di un testo libero, elementi dei principi base della comunicazione)

Ecco un breve promemoria su come svolgere al meglio il lavoro.

La pubblicità progresso consiste nel dare dei consigli e delle informazioni ai nostri ascoltatori riguardo argomenti di interesse pubblico. I consigli e le informazioni possono riguardare la salute delle persone, i comportamenti corretti da mantenere in specifiche situazioni, come comportarsi in luoghi differenti, ecc.

1. Mettersi d'accordo nel gruppo sull'argomento da affrontare.
2. Prendere un foglio bianco e scrivere al centro l'argomento scelto
3. Raccogliere su quel foglio tutte le idee che sono emerse riguardo l'argomento scelto dal gruppo.
4. Scrivere un testo di gruppo sull'argomento usando le idee emerse.
5. Ricopiare il testo sul proprio quaderno.

I giovani scrittori

(analisi della struttura e composizione scritta del testo narrativo, analisi del testo poetico e composizione scritta)

Ecco un breve promemoria su come svolgere al meglio il lavoro.

Questa rubrica è davvero molto bella perché vi permette di tirare fuori tutto il

vostro talento di scrittori e di mostrarlo a tutti gli ascoltatori.

Per prima cosa dovete decidere se scrivere un testo in PROSA (racconti) o un testo in POESIA.

Se avete scelto un testo in PROSA, seguite queste indicazioni:

1. Scegliere se scriverete un racconto realistico o fantastico
2. Decidere se il narratore del racconto sarà in prima persona o in terza persona
3. Decidere prima chi è il protagonista, quando e dove si svolge la storia, scrivendo queste informazioni ciascuno sul proprio quaderno.
4. Raccogliere le idee
5. Scrivere il testo in gruppo su un foglio bianco dividendolo tra inizio, svolgimento, conclusione.
6. Rileggere per capire se la storia può piacere al pubblico.
7. Ricopiare la storia ciascuno sul suo quaderno.

L'argomento della settimana

(raccolta e selezione delle informazioni relativamente ad un determinato argomento, consultazione di testi specialistici alla ricerca delle informazioni)

Ecco un breve promemoria su come svolgere al meglio il lavoro.

Questo lavoro è davvero molto interessante perché lascia la possibilità di scegliere un argomento a vostro piacere da approfondire. Si consiglia di scegliere un argomento che possa essere di interesse anche per il pubblico che ascolta la trasmissione radiofonica.

1. Per scegliere l'argomento in gruppo potete fare così: ciascuno pensa ad un argomento e lo scrive su un bigliettino senza farlo leggere agli altri componenti del gruppo.
2. Potete leggere i vari argomenti e decidere quale approfondire.
3. Dopo aver scelto l'argomento, dovete raccogliere le informazioni dall'enciclopedia della classe o da internet.
4. Dopo aver raccolto le informazioni dovete scegliere quelle che vi sembrano più importanti e metterle in ordine.
5. Scrivere un testo di gruppo e rileggerlo per controllare se può essere interessante per il pubblico.
6. Copiare il testo sul proprio quaderno.

Prima di entrare nel vivo dell'organizzazione del lavoro, avevamo anche condiviso con la classe delle regole di comportamento da mettere in atto durante il lavoro.

1. I gruppi dovranno mantenere un livello di voce basso per far si che tutti possano lavorare al meglio in un clima sereno e silenzioso
2. Se il "volume" del gruppo classe sarà troppo elevato, gli insegnanti segnaleranno con un puntino rosso alla lavagna il comportamento scorretto. Al raggiungimento

dei tre puntini rossi, il lavoro sarà sospeso e sarà ripreso il giorno successivo. Si precisa che se la classe manterrà il giusto comportamento per almeno venti minuti, potrà essere cancellato un punto rosso, ogni venti minuti.

2.2 Il lavoro sul testo: il cuore del progetto

A differenza di come ci si potrebbe aspettare da un progetto che ha come prodotto finale una registrazione audio, l'obiettivo centrale è stato sin da subito quello di far scrivere agli alunni un testo, che soltanto dopo avrebbero letto alla radio. La gran parte del lavoro svolto, totalmente in classe, era dunque sull'elaborazione di un testo. In particolare, ciascun gruppo, dopo aver scelto la rubrica e l'argomento di cui parlare, lavorava sulla stesura di un testo collettivo fino a produrre una prima bozza. Quando ciascun gruppo aveva terminato la bozza iniziava il lavoro di correzione e di riflessione con l'intero gruppo classe: l'idea di fondo era che il prodotto finale, la puntata da registrare, era di responsabilità dell'intera classe e che quindi tutti dovessero contribuire a migliorare il testo di ciascun gruppo. Questa parte di rielaborazione delle bozze prodotte da ciascun gruppo era il vero cuore del progetto: in questa fase era possibile fare una riflessione sulla struttura del testo e sulla lingua, davvero molto interessante ed approfondito, con il coinvolgimento attivo dell'intero gruppo classe.

Una volta ascoltate le proposte del gruppo classe, il singolo gruppo doveva dunque rielaborare la bozza e licenziare il testo finale da leggere alla radio: ciascun alunno ricopiava il testo sul proprio quaderno in modo da averlo per sé ed esercitarsi nella lettura della propria parte.

2.3 La registrazione: radio, motore, azione!

Una volta che tutti i gruppi avevano finito di trascrivere il testo definitivo sul quaderno, iniziava la fase di registrazione. Lo strumento utilizzato è una piattaforma di nome Spreaker che permette la creazione di podcast e la pubblicazione on-line in modo che le puntate realizzate possano essere ascoltate da chiunque decida di farlo attraverso un semplice link: https://www.spreaker.com/show/radio-collodi_1. La piattaforma è di semplice utilizzo ed è necessaria una strumentazione minima, anche un semplice smartphone. Per gli alunni si trattava senza dubbio del momento più coinvolgente: ciascun gruppo si divideva il testo in parti da leggere, in modo che ciascun alunno avesse un pezzo.

La fase di registrazione era un momento davvero molto particolare. Assumeva un valore meditativo nella misura in cui i bambini vivevano con piena consapevolezza il momento presente, calati nel "qui e ora" avevano modo di esercitare facoltà molto importanti come l'attenzione e la concentrazione. Dal momento in cui indossavano le cuffie e impugnavano il microfono, si calavano perfettamente nella parte impegnandosi

e concentrandosi molto per non commettere errori, rispettando soprattutto l'ordine ed il silenzio necessario per una registrazione di qualità. Quando tutti avevano registrato il loro pezzo, la puntata si considerava terminata e gli alunni scoppiavano in un boato di contentezza. Una volta pubblicata la puntata sulla piattaforma, veniva inviato immediatamente il link ai rappresentanti dei genitori in modo che lo potessero divulgare al resto delle famiglie: l'entusiasmo era davvero tanto da parte degli alunni nel sapere che tutti avrebbero potuto ascoltare il loro lavoro.

2.4 Osservazione e valutazione formativa

Un aspetto molto interessante del riuscire a creare dei contesti di apprendimento nei quali gli alunni sappiamo esattamente cosa fare e siano impegnati attivamente in prima persona, sta nel fatto che l'insegnante non è più impegnato in prima persona nel tentativo di trasmettere dei saperi ma ha la possibilità e il tempo di porsi in una posizione molto vantaggiosa rispetto all'osservazione del processo di insegnamento-apprendimento. Una volta creato il contesto affinché gli alunni possano lavorare con motivazione e in autonomia, l'insegnante può occupare a tutti gli effetti una posizione molto privilegiata, quella di osservatore e di accompagnatore.

Nello specifico dell'esperienza in oggetto, quando la classe si trasformava in una redazione giornalistica, ciascun alunno e ciascun gruppo sapeva perfettamente che cosa avrebbe dovuto fare per svolgere al meglio il lavoro, pertanto, una volta che le attività venivano avviate, l'insegnante aveva tutto il tempo per osservare i propri alunni sotto differenti punti di vista (impegno, capacità di lavorare in gruppo, livello di autonomia raggiunto) ma anche di valutare i loro progressi relativamente ai processi cognitivi e agli obiettivi di apprendimento prefissati per un determinato periodo dell'anno.

La realizzazione di un contesto come quello creato in occasione di questa esperienza si era rivelata davvero utile per conferire alla valutazione un carattere realmente formativo: si erano venuta a creare concretamente una condizione favorevole affinché il processo di osservazione e valutazione assumesse realmente un carattere di guida e di accompagnamento verso la creazione dei saperi e dello sviluppo delle competenze.

Di seguito si riporta uno degli strumenti di osservazione utilizzati per monitorare e registrare i progressi dei lavori dei singoli gruppi:

	Puntata	Data	Classe
	Prima	30 ottobre 2018	IV A
	Gruppi di lavoro	Rubrica	Progressi

1	Alessia, Victoria, Abedin	Argomento della settimana	Tema scelto: in viaggio con gli animali domestici. Devono aggiustare un po' il testo ma sono a buon punto.
2	Filippo, Manu, Anna, Alex	Notizia della settimana	Il verde a Pisa non basta. Ancora non hanno finito di raccogliere tutte le in formazioni necessarie
3	Elia, Lorenzo, Alessandro B, Alessandro C.	La parola della settimana	Adone*:* hanno quasi finito ma devono renderlo più chiaro, ci sono dei passaggi nel testo sui quali devono ancora lavorare. Devono ancora scrivere la frase di esempio.
4	Luigi, Deiv, Felicia	Cose ne pensiamo	Tema scelto: Halloween. Devono copiare sul quaderno.
5	Daniele, Chiara, Deiv	Nuove tecnologie	Tema scelto: il computer
6	Sara, Mattia, Valeria	Giovani scrittori	Poesia: va benissimo ma devono copiarla sul quaderno.
	Comportamento	Tutti gruppi lavorano in modo abbastanza confusionario, non riescono ancora ad organizzarsi bene.	

2.5 Differenziazione ed inclusione

Due temi cari alle pedagogie attive e cooperative, e quanto mai attuali, sono quelli della differenziazione degli apprendimenti e dell'inclusione. Con riferimento all'esperienza oggetto di questo contributo è utile sottolineare come l'organizzazione del lavoro e l'ampia versatilità delle strumento e delle attività, ha consentito durante il percorso di proporre attività differenziate a seconda dei vari bisogni e soprattutto di includere tutti gli alunni e farli sentire pienamente parte del progetto: particolarmente interessante si è rivelata la possibilità di includere gli alunni con bisogni speciali e con disabilità cognitive in piccoli gruppi di lavoro all'interno dei quali potessero esprimere al meglio le loro potenzialità e sentirsi accolti nei loro bisogni. Anche in questa

occasione, l'utilizzo di un contenitore così ampio come quello della web-radio ha consentito di includere realmente tutti e di dare a tutti la possibilità di esprimere al meglio il proprio potenziale, assumendo anche quella funzione di orientamento che l'agire didattico dovrebbe favorire negli alunni.

2.6 La messa in onda: condivisione e documentazione

Un altro aspetto interessanti dell'utilizzo dello strumento della web-radio si è rivelato quello relativo alla possibilità di condividere in modo molto diretto e senza troppe mediazioni il lavoro svolto in classe: in qualche modo era come se attraverso l'ascolto delle puntate, le famiglie entrassero direttamente in classe e toccassero con mano il lavoro svolto dai loro figli. Tutto ciò, con il passare del tempo, ha contribuito a creare un meccanismo, a mio parere molto virtuoso, di collaborazione con le famiglie che ha portato alla realizzazione di altre attività.

Altro aspetto interessante è che il prodotto finale, vale dire le registrazioni, restano come una forma di documentazione delle attività didattiche svolte in classe: il mezzo radiofonico, in tal senso, ha un grandissimo potenziale nel rappresentare un vero e proprio racconto di quello che si è fatto in classe, in modo molto fedele e diretto.

2.7 Le potenzialità dello strumento: interdisciplinarietà

In tutto il periodo di realizzazione dell'intero progetto sono state moltissime le attività che abbiamo provato a sperimentare e che non rientrano in questo racconto: una su tutte la realizzazione di una canzone che ha identificato per l'intero percorso la radio della classe. In collaborazione con un maestro di musica, chiamato ad effettuare delle ore di potenziamento musicale, gli alunni hanno composto una musica e scritto le parole di quello che è diventato un vero e proprio inno del gruppo classe. Tale esperienza lascia intuire il grandissimo potenziale dello strumento, in particolare per la possibilità di realizzare attività realmente interdisciplinari.

2.8 L'esercizio della cittadinanza digitale e l'uso delle TIC

Come accennato nelle prime pagine di questo contributo, la scelta di creare contenuti radiofonici digitali è stata fondamentale per condurre un lavoro di consapevolezza sull'utilizzo delle nuove tecnologie tanto in ambito scolastico quanto nella vita privata degli alunni che hanno avuto modo di riflettere su come potessero condividere i propri saperi e le proprie opinioni e di sperimentare le regole della comunicazione digitale e le sue potenzialità. La realizzazione della web-radio ha dato infatti avvio ad un progetto parallelo relativo alla veridicità delle informazioni sul web e sulla ricerca delle fonti che si è rivelato estremamente interessante e utile, permettendo a noi insegnati di indagare sulle abitudini dei nostri alunni in relazione

all'utilizzo della rete e dei social network e di individuare alcune situazioni a rischio.

L'intera esperienza si è rivelata molto interessante anche per quanto riguarda l'approccio alle TIC, in particolare nelle occasioni durante le quali siamo stati costretti ad organizzare le attività didattiche a distanza (DAD). Nel marzo 2020, le due classi che avevano iniziato il percorso della web radio erano intanto arrivate a frequentare la classe quinta. Vista la loro dimestichezza con l'utilizzo dei mezzi informatici, decidemmo di provare a riprodurre a distanza il lavoro della redazione che eravamo abituati a svolgere in classe: gli alunni riuscivano a lavorare in gruppo in videochiamata ma, cosa decisamente più interessante, lavoravano in modo molto efficace sui testi in modo condiviso, sotto la mia sorveglianza. L'utilizzo di files di testo condiviso ha dimostrato in quella occasione una tale potenzialità che ho ritenuto utile utilizzare la medesima modalità di lavoro in altri contesti seppur in presenza. La stessa fase di lettura e registrazione dei contribuiti realizzati dagli alunni fu effettuata a distanza, così che si riuscì a registrare e pubblicare l'ultimo atto dell'esperienza pur trovandoci ciascuno nelle proprie abitazioni.

3. Esperienze a confronto

La validità dello strumento digitale del podcast o della web-radio è confermata dalla progressiva diffusione in ambito educativo: da una breve ricerca ci accorgiamo di come nel territorio nazionale siano nate e stiano nascendo numerose esperienze di radio scolastiche. Personalmente ho avuto modo di conoscere direttamente l'esperienza di Radio Freccia Azzurra (http://radiofrecciaazzurra.blogspot.com/) e avevo avuto modo di leggere dell'esperienza genovese di Radio Garaventa (https://it-it.facebook.com/radiogaraventa.genova/). Entrambe le esperienze vedono protagonisti i bambini della scuola primaria nella realizzazione e produzione di contenuti digitali radiofonici.

Recentemente, nella mia scuola di attuale appartenenza, abbiamo avviato un progetto di plesso rivolto alla realizzazione di una web-radio (Radio Viviani: https://www.spreaker.com/show/radio-viviani) per declinare gli obiettivi del Curriculo di Edicazione Civica, in particolare per quel che riguarda l'ambito dello sviluppo delle competenze digitali. Al progetto aderiscono tutte le classi della scuola primaria Viviani di Marina di Pisa che periodicamente collaborano per mettere in onda dei podcast con tematiche scelte e condivise con gli alunni.

Bibliografia

Bottero E., *Pedagogia cooperativa. Le pratiche Freinet per la scuola di oggi*, Armando, Roma 2021.

Catarsi E., *Freinet e la "Pedagogia Popolare" in Italia*, La Nuova Italia, Milano 1999.

Ciari B., *Le nuove tecniche didattiche*, Edizioni dell'Asino, Roma 2012.

De Bartolomeis F., *Fare scuola fuori dalla scuola*, Aracne, Roma 2018.

Freinet C., *Les invariants pédagogiques. Oeuvres pédagogiques*, Seuil, Paris 1994, vol. 2, pp. 383-413.

Freinet C., *La scuola del fare. Principi (vol. I), Metodi e tecniche (vol. II)*, tr. it., Emme Ed., Milano 1977-78.

Freinet C., *L'apprendimento della scrittura*, (1971), tr. it., Editori Riuniti, Roma 1978.

Hadji C., *La valutazione delle azioni educative*, La Scuola, Brescia 2017.

Meirieu Ph., *Fare la Scuola, fare scuola. Democrazia e pedagogia,* Franco Angeli, Milano 2015.

Meirieu Ph., *Frankenstein educatore*, Junior, Bergamo 2007.

Meirieu Ph., *Una scuola per l'emancipazione. Libera dalle nostalgie dei vecchi metodi e da suggestioni alla moda*, Armando, Roma 2020.

Perrenoud P., *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, Roma 2010.

L'autore

Gabriele Recchia è maestro elementare da poco più di una decina di anni. Dopo essersi laureato in Lettere, ha intrapreso la strada per accedere all'insegnamento conseguendo la laurea in Scienze della Formazione Primaria nel 2009. Da allora ha sempre insegnato nella scuola primaria cercando di conciliare l'approfondimento teorico con la ricerca sperimentale. Dal 2016 è attivo nel M.C.E. dove ha avuto modo di far parte del Gruppo Nazionale sulla Valutazione Formativa e di condividere le proprie esperienze all'interno di un Gruppo di Studio sulle tecniche di Célestin Freinet.

Intessere relazioni ed intrecciare trame narrative in cloud

Un'esperienza dal contesto della Scuola in Ospedale

Erica Volta, Serafino Carli

The school in hospital (SiHo) is created to simultaneously implement two constitutionally recognized rights: that of health and that of education. It is an integral part of the child care process, because educational support, alongside health treatment, contributes to the implementation of an intervention aimed at the subject in his/her entirety, looking at his or her well-being. During the pandemic, hospital school sections were also severely affected, making intervention even more difficult. In fact, they are already normally faced with very different realities, due to the variability of the reasons for admission and the length of stay, the age of the patients, their origin and their experiences. Taking into account this multi-faceted reality and the complications due to the health emergency, in 2020 the Andrea Bocelli Foundation launched the Digital Lab pilot project at the Gaslini Hospital in Genoa, which - still in the development and diffusion phase - was rapidly implemented in other Italian paediatric hospitals in the following months. In this article we present an educational experience across age groups, carried out by two preschool teachers, in which through the use of digital technologies and animation techniques, such as stop-motion, an inclusive educational environment was created, offering continuity to the life experience of hospitalised children and young people, and creating the conditions for their involvement in time beyond the terms of hospitalisation.

Keyword: digital competences, storytelling, ABF Digital Lab

La scuola in ospedale (SIO) nasce per attuare contestualmente due diritti costituzionalmente riconosciuti: quello della salute e quello dell'istruzione. È una parte integrante del processo di cura del bambino, perché il supporto educativo, affiancato ai trattamenti sanitari, contribuisce alla realizzazione di un intervento rivolto al soggetto nella sua interezza, guardando al suo ben-essere. Durante la pandemia anche le sezioni scolastiche ospedaliere sono state fortemente colpite, con una difficoltà di intervento ancora maggiore. Già normalmente, infatti, si trova ad affrontare realtà molto differenti fra loro, a causa della variabilità delle ragioni di ricovero e dei tempi di degenza, dell'età dei ricoverati, della loro provenienza e del loro vissuto. Tenendo conto di questa realtà così sfaccettata e delle complicazioni dovute all'emergenza sanitaria, la Andrea Bocelli Foundation ha avviato nel 2020 il progetto pilota Digital Lab presso l'I.R.C.C.S. "G. Gaslini" di Genova, che - ancora in fase di sviluppo e diffusione - ha visto nei successivi mesi la rapida implementazione in altri ospedali pediatrici italiani. Nell'articolo presentiamo un'esperienza educativa trasversale in termini di fascia d'età, realizzata da due insegnanti della scuola dell'infanzia, in cui attraverso l'utilizzo di tecnologie digitali e tecniche di animazione, come lo stop-motion, è stato creato un ambiente educativo inclusivo, offrendo continuità all'esperienza di vita dei bambini e dei ragazzi ricoverati, e creando le condizioni per un loro coinvolgimento nel tempo al di là dei termini di ricovero.

Parole chiave: competenze digitali, narrazione, ABF Digital Lab

E. Volta, S. Carli, *Intessere relazioni ed intrecciare trame narrative in cloud. Un'esperienza dal contesto della Scuola in Ospedale*, in "Educazione Aperta" (www.educazioneaperta.it), 11/2022.

DOI: 10.5281/zenodo.6853767

Introduzione

Nel 1964, Mac Connel e Fulk (in Bruner, 1964) introducono come requisito per le scuole del futuro la presenza di *impianti* e *apparecchi ausiliari dell'insegnamento*, anticipando di molti anni quella letteratura che ha approfondito, illustrato e chiarito le molteplici opportunità offerte da un inserimento diffuso e consapevole delle nuove tecnologie nei contesti scolastici: dalla possibilità di fornire feedback immediati e non minacciosi, alla promozione della relazione tra pari, fino all'opportunità di offrire un maggior controllo sui processi di apprendimento da parte dello studente. Nuove tecnologie quindi in grado non solo di incrementare i risultati per un determinato apprendimento, ma di assicurare una risorsa utile altrimenti inesistente, capace di creare nuove e diverse condizioni per la costruzione di conoscenze, abilità e competenze, aumentando in modo significativo il ventaglio di opportunità offerto agli studenti (Calvani, 2013; Bonaiuti et al., 2013).

Tuttavia, i benefici delle tecnologie non sono automatici ed il loro impiego generico non comporta alcuna differenza statisticamente significativa per la qualità degli apprendimenti. Risulta improbabile che l'inserimento casuale o l'utilizzo distratto delle nuove tecnologie nei contesti scolastici si tramuti in un concreto ampliamento delle opportunità educative, ed in particolare di qualificate e valide opportunità di relazione (Bernard et al., 2004; Russell, 1999; Clark et al., 2006; Hattie, 2009; 2012).

Nello specifico, se già l'ecologia del sistema scuola richiede di tener conto del coinvolgimento di una molteplicità di condizioni, la realtà della Scuola in Ospedale propone una complessità sistemica decisamente più alta. Laddove alla discontinuità educativa con i bambini e i ragazzi, si aggiungono spesso l'impossibilità di fruire spazi specificatamente organizzati per l'attività scolastica e le difficoltà nell'integrazione con i processi di cura medico-sanitari.

Contesto di riferimento e stato dell'arte

> "Prima di questa esperienza pensavo che l'ospedale fosse un luogo pauroso e triste dove non si poteva giocare. Ora ho capito che anche in ospedale si può giocare e continuare a imparare mentre ci curano." Commento di Pietro, terza elementare (in Capurso & Trappa, 2005, p. 143)

Quando si parla di *pazienti*, spontaneamente viene da pensare ad adulti, magari

anziani, ma è molto più difficile immaginare un paziente pediatrico. Chi è il bambino ospedalizzato? Cosa accade alla sua vita nel momento del ricovero ospedaliero?

Seppure complesso da immaginare, già secondo il 68° Congresso Nazionale della società italiana di Pediatria tenutosi nel 2012, le malattie croniche che necessitano di passaggi frequenti in ospedale colpiscono 1 bambino su 200. Mentre è del 2017 la ricerca dell'ISTAT (2017) sulla quantità in media di studenti per ordine scolastico affetti da malattie che necessitano di uno o più giorni di ricovero ospedaliero: si tratta di 171 alunni per la scuola primaria, 227 per la secondaria di primo grado e 422 per la secondaria di secondo grado. Da questi dati deriva che ogni scuola accolga almeno uno studente con patologie gravi.

Secondo Capurso e colleghi (2005), l'ospedalizzazione per il bambino e la sua famiglia è vissuta come un evento stressante e destabilizzante, con una serie di conseguenze a livello fisico e sociale che alterano il normale rapporto del bambino con sé stesso, il proprio corpo ed i propri pari. L'ospedalizzazione impone al bambino una realtà nuova, che stravolge i suoi ritmi di vita, obbligandolo a seguire schemi imposti da un regime di cura che appare estraneo al bambino stesso e poco rassicurante.

Sempre Capurso e colleghi (2005) individuano i quattro principali fattori di stress della vita ospedaliera per il paziente pediatrico:

a) la scarsa conoscenza e familiarità con le procedure sanitarie e di cura;
b) la paura della separazione dai genitori;
c) l'età, ovvero più è piccolo il paziente più è vulnerabile rispetto al ricovero ospedaliero;
d) l'assenza di spazi adatti.

Quest'ultimo punto è particolarmente significativo in quanto nel contesto ospedaliero risulta spesso posto in secondo piano per privilegiare l'esigenza della cura – nonostante la letteratura scientifica evidenzi tempo come l'ambiente fisico risulti sostanziale nel promuovere e favorire pensieri, comportamenti ed emozioni: l'organizzazione delle stanze e la disposizione degli arredi, i colori delle pareti, i materiali, le luci, i suoni e gli odori dell'ambiente contribuiscono o inibiscono azioni o riflessioni di chi li abita.

In questa cornice l'esperienza della Scuola in Ospedale (SIO) ha risentito fortemente delle difficoltà dovute alla pandemia da Covid-19. Proprio per rispondere a tali difficoltà, di fronte all'emergenza non solo sanitaria ma educativa che ha colpito fortemente il nostro Paese, la Andrea Bocelli Foundation (ABF) è intervenuta per garantire il diritto al benessere, all'educazione e all'istruzione di bambini e adolescenti in condizioni di svantaggio, con un progetto dedicato alla Scuola in Ospedale aperto da una fase di sperimentazione legata alle opportunità educative offerte dalle nuove tecnologie (Progetto Digital Lab), a cui segue un progetto pilota di riqualificazione o ricostruzione di spazi laboratoriali aperti all'impiego da parte della scuola all'interno degli Ospedali Pediatrici Italiani (Progetto H-Lab).

In questa cornice la ABF durante l'anno scolastico 2020-2021 ha inaugurato un progetto pilota, iniziando dall'I.R.C.S.S. Giannina Gaslini di Genova, e fornendo in

prima battuta un mobile di custodia e ricarica contenente 20 tablet Android 10, 2 portatili Windows 10 e 7 kit di robotica SamLabs, oltre ad una figura altamente qualificata in merito alle tecnologie didattiche a disposizione dei docenti sia in presenza sia da remoto: l'atelierista digitale.

Se da un lato, la donazione di un quantitativo sufficiente di dispositivi tecnologici è di per sé sufficiente per rispondere ad un primo bisogno organizzativo fondamentale, è pur chiaro che appare necessario anche sviluppare una riflessione sulla effettiva capacità dei dispositivi di rispondere alle esigenze vive della didattica e di valorizzare le competenze ed i percorsi di senso dei soggetti dei percorsi educativi. La letteratura è infatti ormai ricca di contributi che hanno studiato, approfondito e chiarito le molteplici opportunità che l'impiego consapevole e la diffusione degli strumenti digitali portano al mondo dell'educazione e della scuola; dalla possibilità di *aumentare* il *feedback*, non minaccioso ma inclusivo, all'ampliamento delle opportunità di relazione (educativa) fra pari, fino alla possibilità di diventare *agenti* in prima persona del proprio processo di apprendimento, per gli studenti di tutte le età e provenienze sociali e culturali. Ciò detto, la stessa letteratura sottolinea anche come i benefici proveniente dall'uso attivo e capillare delle tecnologie digitali non siano insite nello strumento, e che il loro impiego generico di per sé non è sufficiente a raggiungere tali risultati. La riflessione da compiere è quindi quella di riconoscere la scuola come un ambiente composto da relazioni fra sistemi di natura diversa che co-operano rispetto all'obiettivo educativo e che sono in continuo mutamento, rispetto al quale gli strumenti digitali si inseriscano con un approccio sistemico, ovvero un approccio che guardi tanto alla dimensione organizzativa, quanto alla dimensione tecnica (ovvero di formazione e sviluppo delle capacità necessarie a supportare tali strumenti), alla dimensione organizzativa (Carli, 2021). Ciò comporta la necessità di progettare un intervento orientato a promuovere le condizioni affinché le nuove tecnologie:

- offrano nuove opportunità per la scoperta, il riconoscimento e la cura dei molteplici talenti di ciascuno;
- promuovano una riflessione metodologica a favore di un'innovazione delle pratiche didattiche valorizzando il portato culturale di ciascun docente;
- siano strumenti di relazione tra le persone (studenti, famiglie e docenti);
- costituiscano risorse per la costruzione di reti educative a promozione e tutela della qualità dell'educazione.

Metodologia

Partecipanti

Una delle azioni del progetto ha visto coinvolto due insegnanti della sezione ospedaliera della Scuola dell'Infanzia dell'I.R.C.S.S. Giannina Gaslini di Genova. Le do-

centi sono state supportate nel corso dell'anno scolastico dall'atelierista digitale ABF che ha lavorato in presenza in ospedale al loro fianco e, parallelamente, ha fornito assistenza e formazione da remoto. Le insegnanti coinvolte sono assegnate ai reparti di Pneumologia e Fibrosi Cistica e Gastroenterologia.

All'avvio del progetto, nel novembre 2020, durante i primi incontri di programmazione, è emerso il desiderio delle insegnanti di poter fare del tema del racconto – dimensione particolare e caratteristica della Scuola dell'Infanzia – l'elemento centrale di un approccio alle tecnologie digitali, funzionale alle loro esigenze, laddove la principale necessità è risultata la ricerca di strumenti per promuovere una forma di continuità educativa e didattica. Il docente ospedaliero, infatti, al di là dell'ordine scolastico, deve essere altamente flessibile ma anche pronto al grande *turn-over* dei pazienti con i quali è chiamato a lavorare. Questo rende l'esperienza educativa della Scuola in Ospedale unica e assolutamente non assimilabile a nessun altro tipo di ruolo in un contesto scolastico territoriale.

Un altro elemento determinante per la progettualità poi sviluppata, colto nelle richieste delle docenti, è stato quello della assoluta mancanza di socializzazione dei bambini ricoverati in Ospedale nel momento in cui il progetto è iniziato. I bambini ospedalizzati in periodo Covid, infatti, non hanno avuto la possibilità di lasciare la propria stanza. Un contesto sicuramente molto complesso per i bambini da accettare, soprattutto per i medio-lungo degenti. Per questo motivo, supportando il desiderio delle docenti di partire dal tema del racconto e del narrarsi attraverso di esso, si è deciso di sviluppare una progettualità incentrata sulle storie attingendo alla tecnica multimediale dello *stop-motion*, utilizzando tablet Android facilmente condivisibili con i bambini nelle stanze e igienizzabili ogni qualvolta questo fosse risultato necessario. Lo *stop-motion*, interamente creato dai bambini – dalla realizzazione del materiale grafico al montaggio audiovisivo – è stato concepito come uno strumento *facilitatore*, per creare una sorta di *staffetta virtuale* che potesse aiutare i pazienti ad entrare in relazione fra di loro e con l'ambiente ospedaliero più facilmente.

Una precisazione a questo punto è d'obbligo su una caratteristica precipua della Scuola dell'Infanzia presso l'I.R.C.S.S. Giannina Gaslini di Genova: le docenti di tale scuola, infatti, non lavorano solo con la loro fascia d'età ma con tutti i bambini e ragazzi ricoverati nei reparti a cui sono assegnate. Il progetto, quindi, doveva configurarsi anche come estremamente flessibile rispetto alle competenze dei soggetti coinvolti, per risultare strumento educativo e complementare con i percorsi didattici che i bambini e ragazzi a partire dalla Scuola Primaria avevano intrapreso parallelamente con i docenti ospedalieri dei rispettivi ordini o, in DAD, con i propri insegnanti del territorio.

La narrazione in *stop-motion* si è configurata così come una modalità di lavoro che ha offerto ad ogni bambino e ragazzo la possibilità di contribuire con le proprie capacità espressive e narrative all'interno di una cornice di contributi plurali e molteplici. La *multi-modalità* della proposta, infine, nelle sue componenti di realizzazione grafica, sonora, di racconto verbale e identità visiva, ha reso la proposta accessibile a bambini

di età, competenze, livello cognitivo e di sviluppo motorio differenti, riuscendo ad ampliare intorno al progetto il bacino di bambini e ragazzi coinvolti e coinvolgibili, e a favorire l'inclusività del progetto. Un unico progetto, declinato secondo una molteplicità di sfumature e possibilità aperte alle differenze e capaci di valorizzare le diversità.

Il progetto e le ricadute metodologiche

L'applicazione delle tecniche di *stop-motion* alla dimensione narrativa proposta dalle docenti ha richiesto in primo luogo un lavoro di programmazione delle tempistiche di progetto lungo tutto l'anno scolastico (avviato a dicembre 2020 e concluso a giugno 2021), nonché un approfondito lavoro di formazione con le docenti stesse. Le competenze necessarie, infatti, erano molte:

- design e riscrittura in scene, delle storie individuate dalle maestre o create dai bambini e ragazzi per potersi adattare alle caratteristiche di un media differente, come l'audio-visivo;
- competenze relative all'uso del tablet per realizzare disegni digitali, sfruttando diverse tecniche (disegno a matita, acquarello, ecc.), sfruttando l'app *Paint* su tablet;
- competenze relative al montaggio dei fotogrammi per realizzare un video in *stop-motion*, registrazione audio del racconto e creazione di suoni per sonorizzare gli ambienti, attraverso l'uso dell'app *Stop-Motion Studio*, disponibile gratuitamente per tablet Android.

Sviluppare le competenze su citate ha avuto lo scopo, al di là dell'implementare la conoscenza tecnica-specifica, di dare alle docenti la possibilità di pensare al prodotto digitale come *mediatore* di una relazione con i bambini *nel tempo*, consentendo al medesimo materiale di essere ripreso ed arricchito dalla partecipazione di diversi bambini, di essere declinato come storia per immagini o raccontata a voce o attraverso i suoni che ne descrivono l'ambiente, potenzialmente al di là della visita della docente in stanza. Questa possibilità ha consentito di attivare e coinvolgere un maggior numero di bambini rispetto a quelli che sarebbero stati coinvolti con metodologie tradizionali. Infine, le competenze acquisite, hanno permesso alle docenti un autonomo coinvolgimento attivo dei bambini e ragazzi a vari livelli, secondo competenze e possibilità degli stessi, al di là della presenza in sede dell'esperta di tecnologie educative a loro assegnata dalla Fondazione.

L'accurata programmazione degli step di progetto, suddiviso in fasi e micro-fasi, è stato un elemento fondamentale non solo per la buona riuscita del progetto, ma in generale per l'impatto metodologico di una progettazione basata su *milestones* e *deliverable* rispetto all'applicazione della tecnologia. Lavorare in questo modo, infatti, ha garantito un'aderenza delle docenti alla loro stessa progettualità *ideale* in cui l'utilizzo dei dispositivi digitali non si configurasse come "un di più" o un "elemento attivatore"

perché percepito come interessante dai bambini e ragazzi, ma come parte stessa del tessuto progettuale.

Nei primi tre mesi di progetto, infatti, fra dicembre e febbraio 2021, le docenti hanno iniziato a raccogliere materiale grafico, disegni prodotti sia in modalità tradizionale che digitale, da bambini e ragazzi partendo dal racconto della storia di Pesciolino Arcobaleno (ed. Nord-Sud) – testo scelto dalle docenti per promuovere il tema dell'inclusione. Parallelamente alla creazione dei disegni che illustrassero la storia narrata, le docenti hanno supportato i bambini e ragazzi nello sviluppare le loro personali versioni della storia, disegnandole, scrivendole e raccontandole a voce. Insieme alla raccolta di questi preziosi materiali, le docenti hanno affrontato un percorso di approfondimento sulle tecniche di *stop-motion* e sui relativi strumenti – i software – che sarebbero andate ad utilizzare con i pazienti a partire da marzo. Da allora, infatti, parallelamente alla creazione di nuovi contenuti, le docenti hanno iniziato a sperimentare attività di montaggio prima, e registrazione sonora e vocale della storia poi, con i bambini e ragazzi che man mano hanno coinvolto nel progetto. Per quanto riguarda l'elemento sonoro-musicale, le docenti hanno coinvolto un collega della Scuola Secondaria di Primo Grado della Sezione Ospedaliera, promuovendo la realizzazione di sonorizzazioni e paesaggi sonori da suoi studenti in Ospedale, per poi digitalizzarla e montarla all'interno del filmato finale in *stop-motion*. Questo ulteriore passaggio, ampliando le competenze specifiche delle docenti, ha garantito ulteriormente la possibilità di coinvolgere a diversi livelli i bambini ed i ragazzi, dando loro modo di sviluppare competenze anche strettamente connesse con gli obiettivi didattici dei loro ordinamenti scolastici, come nel caso dell'educazione musicale.

In questo modo, rispettando la zona prossimale di sviluppo e le caratteristiche di ogni paziente, le insegnanti sono riuscite a stratificare i materiali raccolti per arrivare al completamento dello *stop-motion*.

Infine, perché la staffetta virtuale funzionasse fra i bambini ed i ragazzi, è stato dato loro accesso ad un sito protetto, a cui si accede solo attraverso credenziali legate all'indirizzo e-mail individuale, in cui i pazienti hanno avuto modo di vedere il loro lavoro inserito nel progetto complessivo, anche a distanza di mesi dal ricovero e, davvero, rincontrarsi, seppur virtualmente.

Lo stesso materiale continua a rimanere accessibile non solo agli studenti che lo hanno creato, ma anche ad eventuali altri bambini e ragazzi che vogliano collaborare alla realizzazione di nuove versioni o integrare quelle precedenti, sia nell'ambito dell'I.R.C.C.S. Gaslini di Genova, sia all'interno della rete di Scuole in cui ABF opera.

Rilanci e sviluppi futuri

Questa prima esperienza è servita alle docenti per sperimentare una dove strumenti analogici e tecnologie digitali possano co-operare concretamente nella realizzazione

delle fasi e dei materiali necessari all'implementazione operativa di un'idea progettuale in cui la relazione tra bambini, tra bambini e adulti, e tra adulti sia messa al centro dell'agire educativo. Inoltre, il progetto ha favorito l'idea del coinvolgimento in maniera trasversale del loro bacino di utenza, ampliando la loro efficacia operativa perché non più legata solo al momento specifico della loro presenza in stanza con il bambino o ragazzo, ma consentendo anche un lavoro *in parallelo* di più pazienti grazie all'impiego di dispositivi digitali.

Infine, la collaborazione con il docente di Educazione Musicale della sezione ospedaliera della Scuola Secondaria di Primo Grado ha aperto alla possibilità di collaborazione stretta fra i diversi ordini di scuola in ospedale e a sviluppare nuovi ed ulteriori progetti in cui la *multi-modalità* possa intrecciarsi con la *multi-disciplinarietà*, coinvolgendo i ragazzi non solo a livello educativo ma anche con scopi didattici precisi, rispetto ai programmi scolastici di riferimento.

Risultati

Il progetto è stato valutato in termini di efficacia percepita all'interno delle attività di valutazione di impatto curate dalla struttura di documentazione, monitoraggio e ricerca della Andrea Bocelli Foundation. In merito ai risultati ottenuti nell'a.s. 2020/2021, su un campione composto da tutti i docenti coinvolti nelle varie realtà scolastiche afferenti alla rete ABF quasi il 95% delle risposte riporta una percezione ottima dell'efficacia del progetto, citando come punti di forza tre parole chiave: opportunità, motivazione e collaborazione.

Tale dato risulta ancor più significativo se confrontato con l'età anagrafica e gli anni di servizio dei docenti, nella consapevolezza che l'atteggiamento nei confronti delle tecnologie possa esser determinato sia dalla propria filosofia di insegnamento sia dalle percezioni e convinzioni verso la tecnologia, nonché dal fatto che la maggior parte di loro si sia formata all'interno di un modello tradizionale, interiorizzandone regole e modelli: non sviluppando non solo le strategie per una adeguata integrazione di tali risorse all'interno delle proprie pratiche, ma nemmeno il desiderio di approfondire tale ambito (Ertmer et al., 1999; Ertmer et al., 2012; Blackwell, 2013; Sheingold, 1991; Russell et al., 2003). Quasi il 40% dei docenti coinvolti nel primo anno di implementazione del progetto ABF Digital Lab hanno infatti un'età superiore ai 49 anni, il 14,6% superiore ai 60, e il 35,4% svolgono la professione da più di 20 anni.

Per quanto riguarda gli studenti, a partire dall'anno scolastico in corso (2021/2022) è stato sperimentato un primo strumento di valutazione dell'impatto percepito dagli studenti, mediante l'impiego di interviste semi-strutturate composte da un set di 25 item con l'obiettivo di misurare:

- l'efficacia percepita del contesto scolastico, del rapporto con l'apprendimento e l'ansia scolastica – su base AMOS 8-15_QAS (Cornoldi et al., 2005);

- l'efficacia del rapporto con i pari – su base ECPQ (Du Mérac, 2017);
- il benessere scolastico – su base SSWQ (Renshaw, 2020);
- la percezione del benessere scolastico in relazione alla dispersione scolastica nel medio periodo (su base Young Lives Study - Child Questionnaire);
- il proprio rapporto con le tecnologie educative e la percezione di competenza nell'utilizzo delle stesse.

Questo approccio, del tutto preliminare, potrà restituire la dimensione di efficacia di interventi anche relativi a degenze di breve periodo, andando ad integrare il quadro principale di valutazione che è naturalmente incentrato sull'impatto generato sulla qualificazione della figura del docente ospedaliero – quale target del progetto ABF Digital Lab.

Conclusioni

L'introduzione delle nuove tecnologie nella Scuola ed in particolare nella Scuola in Ospedale richiede la realizzazione della possibilità di estendere le possibilità sociali, organizzative e progettuali degli attori protagonisti della scuola, docenti e studenti, arricchendole. La proposta del Digital Lab sviluppato dalla Andrea Bocelli Foundation, all'interno della cornice siglata da un protocollo d'intesa con il Ministero dell'Istruzione e dalla collaborazione con l'Associazione Ospedali Pediatrici Italiani, cerca di rispondere a questa esigenza – in primo luogo facendo fronte alla necessità strutturale di una diffusione capillare delle tecnologie digitali, grazie alla donazione di diversi dispositivi, e poi alla necessità organizzativa e progettuale, supportando il prezioso lavoro dei docenti attraverso il lavoro di una figura specializzata, in grado di cogliere ed accogliere le loro spinte progettuali, aiutandoli nella pianificazione di un'azione educativa efficace attraverso l'uso del supporto digitale come del suo rapporto con il mezzo analogico, il tutto volto a favorire il benessere del bambino nel proprio contesto educativo, anche quello ospedaliero.

Nel presente articolo, è stata presentata una esperienza realizzata durante i primi mesi di progetto pilota presso l'I.R.C.S.S. Giannina Gaslini di Genova, che ha coinvolto direttamente due docenti della sezione ospedaliera della Scuola dell'Infanzia e parzialmente un docente della Scuola Secondaria di Primo Grado. Il progetto presentato mira a promuovere l'utilizzo dello *stop-motion* come strumento di narrazione *multi-modale* in grado di garantire una continuità progettuale ed educativa anche in un contesto frammentato come quello ospedaliero. La possibilità di creare una sorta di *staffetta virtuale* si è rivelato uno strumento importante per le insegnanti stesse nel coinvolgere i bambini ed i ragazzi ricoverati in piena pandemia, impossibilitati ad avere scambi fra loro e per i quali non erano possibili spazi in cui condividere il loro vissuto e la loro esperienza, anche educativa, restituendo ai ragazzi per primi un orizzonte di senso ed una prospettiva operativa.

I risultati, seppur ancora parziali, mostrano l'apprezzamento per il progetto e creano una prospettiva su quale ruolo a promozione della relazione tra bambini, tra bambini e docenti e tra docenti possono rivestire le tecnologie didattiche nell'ambito educativo ospedaliero. Come sviluppo futuro della valutazione impatto del progetto ABF Digital Lab vi è la presa in considerazione dell'efficacia dell'intervento proposto dai docenti nell'ambito delle progettualità intraprese assieme all'atelierista nella relazione con il cambiamento della percezione dell'ambiente scolastico, nonché del benessere complessivo dello studente durante la degenza ospedaliera.

Ackowledgment

Si ringraziano le docenti Nicoletta Soldi e Fulvia di Fiore della sezione ospedaliera della Scuola dell'Infanzia ed il Prof. Daniele Rosace della sezione comprensiva della Scuola Secondaria di Primo Grado, I.C. "Sturla" di Genova.

Bibliografia

Blackwell C., *Teacher practices with mobile technology: integrating tablet computers into the early childhood classroom*, in "Journal of Education Research", 7(4), 2013, pp. 1-25.

Bernard R.M., Abrami P.C., Lou Y., Borokhovski E., Wade A., Wozney L., Wallet P.A., Fiset M. e Huang B., *How Does Distance Education Compare With Classroom Instruction? A Meta-Analysis of the Empirical Literature*, in "Review of Educational Research", 74(3), 2004, pp. 379-439.

Bonaiuti G., Calvani A. e Ranieri, M., *Fondamenti di didattica. Teoria e prassi dei dispositivi formativi*, Carocci, Roma 2016.

Bruner J. S. e Antonello, A., *Dopo Dewey: il processo di apprendimento nelle due culture*, Armando, Roma 1964.

Capurso M. e Trappa M.A., *La casa delle punture. La paura dell'ospedale nell'immaginario del bambino*, Magi, Roma 2005.

Calvani, A., *Le TIC nella scuola: dieci raccomandazioni per i policy maker*, in "Form@re", 13(4), 2013, pp. 30-46.

Carli S., *Un approccio sistemico all'introduzione delle nuove tecnologie nei contesti scolastici: il bibliotecario 4.0 nel progetto pilota ABF Digital Lab*, in "Bricks", 44, 2021, pp. 95-102.

Clark R.C., Nguyen F. e Sweller, J., *Efficiency in learning. Evidence Based Guidelines to Manage Cognitive Load*, Wiley & Sons, San Francisco 2006.

Cornoldi, C. et al., AMOS 8-15. *Abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione per ragazzi dagli 8 ai 15 anni. Manuale e protocolli*, Erickson, Trento 2005.

Cueto, S., Leon, J., Guerrero, G. e Muñoz, I. *Psychometric characteristics of cognitive development and achievement instruments in Round 2 of Young Lives* in "Young Lives", 2012.

Mérac, É. R., *The revised Educational Context Perception Questionnaire (ECPQ II): Psychometric proprieties*, in "Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies", 15, 2017, pp. 53-72.

Ertmer P. A., Addison P., Lane M., Ross E. e Woods D., *Examining teachers' beliefs about the role of technology in the elementary classroom*, in "Journal Of Research On Computing In Education", 32(1), 1999, p. 54.

Ertmer P.A., Ottenbreit-Leftwich A.T., Sadik O., Sendurur E. e Sendurur P., *Teacher Beliefs and technology integration practices: A critical relationship*, in "Computers & Education", 59, 2012, pp. 423-425.

Hattie J., *Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning*, Routledge, London-New York 2012.

Hattie J., *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, Routledge, London-New York 2009.

ISTAT, *Studenti E Scuole Dell'istruzione Primaria E Secondaria In Italia*, Istat, Roma 2017.

Renshaw, T.L., *Student subjective wellbeing questionnaire (SSWQ): Measure and user guide*, in "Open Science Framework", 2020, url: https://osf. io/k25yf.

Russell T.L., *No Significant Difference Phenomenon*, North Carolina State University, Raleigh 1999.

Russell M., Bebell D., O'Dwyer L. e O'Connor K., *Examining teacher technology use implications for pre-service and in-service teacher preparation*, in "Journal of Teacher Education", 54(4), 2003, pp. 297-310.

Sheingold K., *Restructuring for learning with technology: The potential for synergy*, in "Phi Delta Kappan", 73(1), 1991, pp. 17–27.

Gli autori

Erica Volta Atelierista digitale e ricercatrice unità di ricerca educativa Andrea Bocelli Foundation. Ph.D., con un background in Filosofia, Scienze Cognitive e Informatica, è una ricercatrice che attualmente collabora con il Dipartimento di Cure Geriatriche dell'Ospedale Galliera di Genova. Il suo ambito di ricerca riguarda l'integrazione della percezione multisensoriale e lo sviluppo di tecnologie multimodali per l'apprendimento e la riabilitazione, integrando il suo particolare approccio interdisciplinare dato dai suoi studi e da una formazione professionale in Musicoterapia. A partire dal Dottorato, ha lavorato attivamente in progetti europei Horizon2020 come membro dello staff di ricerca dell'InfoMus Lab (DIBRIS) dell'Università di Genova, e, a partire dal 2016, si è occupata di formazione docenti e divulgazione scientifica. È membro di

società scientifiche nazionali ed internazionali in psicologia, percezione della musica, *affective computing* ed informatica musicale.
erica.volta.stella@gmail.com

Serafino Carli Coordinatore pedagogico e supervisore scientifico dell'Area Educazione e Formazione, Orientamento e Apprendimento Permanente dell'Andrea Bocelli Foundation. Esperto in politiche educative per l'infanzia e l'adolescenza, è pedagogista, coordinatore pedagogico e formatore. Svolge attività di reclutamento, formazione e coordinamento di gruppi di lavoro per enti pubblici e privati, e ricopre incarichi di consulenza per la progettazione, implementazione e valutazione di programmi socioeducativi. Attivo nell'ambito della ricerca, monitoraggio e analisi delle politiche e delle strategie per la promozione e la tutela dei diritti di bambini, ragazzi e famiglie in ambito sociale, educativo, dell'istruzione e della formazione, collabora con numerose istituzioni, tra le quali: Istituto degli Innocenti e Centro Regionale di documentazione per l'Infanzia e l'Adolescenza della Regione Toscana, Associazione Coordinatori Italiani Servizi Educativi Infanzia, Centri di Esercitazione alla Metodologia dell'Educazione Attiva Regione Toscana, Coordinate ONLUS, Università degli Studi di Ferrara.
serafino.carli@gmail.com

Fare cinema con lo smartphone

Tre esperienze in remoto

Orazio Condorelli, Mauro Maugeri

Three different remote workshop experiences are detailed in this article. We used smartphones as a medium to capture images and interviews with a cinematographic/documentary language. We attempted a reinterpretation of the smartphone in a creative key, a possible reversal of judgement within the training processes: from a tool of distraction to a tool of attention. Between narration of experiences and hypotheses for future applications, we finally suggest practices to support a possible replicability.

Keywords: audiovisual workshop, smartphone and creativity, participatory documentary, memories, lockdown

In questo articolo si espongono in dettaglio tre diverse esperienze laboratoriali realizzate da remoto. Al centro l'utilizzo degli smartphone come mezzo per catturare immagini e interviste di stampo cinematografico/documentaristico. Una reinterpretazione dello smartphone in chiave creativa, un possibile ribaltamento del giudizio all'interno dei processi formativi: da strumento di distrazione a strumento di attenzione. Tra narrazione delle esperienze e ipotesi per applicazioni future si suggeriscono, in coda, prassi a supporto di una possibile replicabilità.

Parole chiave: laboratorio audiovisivo, smartphone e creatività, documentario partecipato, memorie, lockdown

O. Condorelli, M. Maugeri, *Fare cinema con lo smartphone. Tre esperienze in remoto*, in "Educazione Aperta" (www.educazioneaperta.it), 11 /2022

DOI: 10.5281/zenodo.6854438

Premessa

Orazio Condorelli è un drammaturgo, regista e formatore teatrale. Vive e lavora in Sicilia. Mauro Maugeri è un documentarista e docente di pratiche audiovisive. Vive e lavora tra la Sicilia e l'Emilia. Entrambi attivisti del Terzo Settore, tra il 2019 e il 2020 hanno collaborato all'interno di diverse esperienze laboratoriali in scuole siciliane.

Prima della grande serrata dei teatri a causa della pandemia nella primavera del 2020, prima della sospensione di laboratori, spettacoli e residenze artistiche, assieme a diversi gruppi di non professionisti che ogni anno prendono parte alle sue lezioni nella Sicilia orientale, Orazio Condorelli stava lavorando alla messa in scena del *Re Lear* di Shakespeare. A seguito del lockdown della primavera del 2020, Condorelli e Maugeri decidono di avviare un'esperienza documentaristica a metà strada tra arte e pedagogia.

Il lockdown e il documentario partecipato online

Il teatro per natura implica l'incontro con l'altro, significa andare in un luogo e sedersi accanto ad altri esseri umani. E da quando tutto questo non è più stato possibile si è cercato di percorrere una nuova strada.

Non ci si poteva chiudere in casa, continuando a studiare e guardando rassegnati lo sfacelo: bisognava fare qualcosa di nuovo. Era necessario innanzitutto mantenere viva la relazione con le comunità teatrali formatesi nel corso di quasi vent'anni di lavoro. E questo non tanto per fare teatro ma per riflettere, insieme, sul tempo presente attraverso il filtro del teatro.

Con i partecipanti ai diversi laboratori si stava lavorando al *Re Lear*: un'opera apocalittica dove un vecchio re stanco decide di ritirarsi a vita privata e dare in eredità il proprio regno alle sue tre figlie. Il mondo è malato, ci diceva Shakespeare: "it smells of mortality", puzza nella sua stessa carne. I risvolti profetici ci erano parsi fin troppo evidenti.

Il lockdown ci ha spinto a pensare a soluzioni impossibili, non erano più sufficienti le telefonate per condividere, affinare, raffinare e approfondire le nostre ricerche teoriche. C'era bisogno di allargare la collaborazione, bisognava fare qualcosa di pratico, bisognava trovare un nuovo modo di agire per traslare il linguaggio, dal teatro dovevamo passare ad altro. Da questa necessità nasce l'idea di un documentario partecipato.

Iniziamo così una serie di incontri su Zoom, aperti solo ai componenti delle succitate comunità teatrali, durante i quali istruiamo i partecipanti all'utilizzo dello smartphone per realizzare video riprese e audio-interviste.

Tuttavia i primi risultati sono insoddisfacenti: immagini mosse o sfocate, gli audio gracchianti. Si sente l'esigenza di approfondire minime questioni tecniche e suggerire soluzioni pratiche: durante le riprese, per evitare i tremolii, poggiare lo smartphone; avvicinare il microfono all'intervistato e rimanere in ascolto, senza intervenire se non alla fine della risposta. Piccoli suggerimenti ma che indirizzano il lavoro in modo chiaro. Finché tutto comincia ad andar meglio, i partecipanti prendono fiducia in sé stessi, le immagini diventano sempre più nitide, gli audio più comprensibili.

Dopo aver raccolto quasi sei ore di registrazione audio e video, siamo passati al montaggio. Sempre da remoto abbiamo dapprima passato in rassegna immagini e parole e poi, seguendo un nostro personalissimo filo emotivo, abbiamo scelto e montato solo ciò che abbiamo percepito come poetico, senza seguire una narrazione logica ma solo emotiva.

Il risultato è stato un documentario partecipato di otto minuti realizzato con più di venti partecipanti: *Finestre*. La prima visione avviene online, in diretta su Instagram. La seconda in un cinema estivo di Ragusa.

Dopo aver provato cosa vuol dire fare a meno della socialità ci siamo ritrovati a cercare l'altro riscoprendo il piacere dello stare insieme, il ruolo coesivo dell'arte e le risorse che questa può mettere al servizio della comunità.

Il backstage di *Finestre*: un format sperimentale

Sin dal primo incontro le difficoltà maggiori sono state quelle di mettere insieme diverse arti (scrittura, teatro, cinema) e diverse aspettative.

Non ci potevamo distaccare troppo da due presupposti di partenza: la drammaturgia shakespeariana da un lato e il coinvolgimento personale e fisico dall'altro. I corpi, però, essendo fuori gioco per la loro impossibilità di interagire nel qui e ora[1] venivano sostituiti dagli sguardi dello smartphone/macchina da presa.

La realizzazione della ripresa audiovisiva è stata subordinata alla risoluzione di due questioni: una teorica e l'altra tecnica. Per superare velocemente il fattore tecnico, abbiamo trovato un modo per rendere tutti i dispositivi qualitativamente simili tra loro. A seconda dei sistemi operativi abbiamo proposto ai partecipanti di scaricare sul proprio dispositivo tre possibili app con l'obiettivo non solo di interagire in maniera semi-professionale con le diverse modalità di acquisizione delle immagini ma anche di trovare uno standard comune[2] per armonizzare le riprese di ciascuno a quelle degli altri. Senza voler scendere

[1] Sul tema vedi la sintesi degli atti del webinar *Oltre la pandemia: ripensare l'arte dei corpi*, organizzato dal Master MEC dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano e pubblicati sulla webzine di cultura teatrale "Ateatro".

[2] Per le piattaforme IOS sono state proposte *FiLMIC Pro* e *ProMovie*: la prima è di certo la più utilizzata in ambito professionale, la seconda è meno diffusa e lascia meno spazio alle interazioni manuali con la videocamera dello smartphone. Per i sistemi operativi Android, invece, si è optato per *Open Camera*: rispetto alle altre due si tratta di un'applicazione gratuita e, nonostante potenzialmente paragonabile a *FiLMIC Pro*, forse un po' più ostica in termini di usabilità.

troppo nei dettagli, si deve ammettere però che non siamo riusciti ad allineare tutti gli smartphone del gruppo. Un grande lavoro di post-produzione è stato quindi necessario per conformare i diversi video realizzati dai partecipanti[3].

Abbiamo scelto di non impiegare tempo all'interno degli incontri per spiegare il funzionamento delle app, ma di lasciare a ogni partecipante il compito di guardare un tutorial pubblico sul web e sperimentare il proprio software da solo[4].

La prima lezione di videoripresa è stata quindi completamente dedicata all'inquadratura in termini teorici: l'angolazione, l'altezza, la posizione degli oggetti/soggetti, l'equilibrio delle forme e dei movimenti[5]. A chiusura si è assegnato un'esercitazione che consisteva nel realizzare tre inquadrature a camera fissa, della durata di almeno trenta secondi, provando a rappresentare un noto aforisma del poeta Fernando Pessoa: "Siediti al sole. Abdica e sii re di te stesso". La scelta è caduta su questo testo poetico in maniera un po' improvvisata, quasi *naïf*, perché aveva il pregio di mettere insieme la luce del sole (necessaria per illuminare i paesaggi da riprendere), il benessere che si poteva ricercare nella primavera di quarantena e un vago richiamo al testo shakespeariano. In seguito abbiamo capito che sarebbe stato meglio estrapolare tutti gli input "letterari" dal testo condiviso: il *Re Lear*.

A distanza di una settimana, dopo che tutti i partecipanti avevano caricato i lavori di ripresa su una cartella condivisa sul web, siamo passati alla revisione. Abbiamo selezionato una ventina di inquadrature nella complessiva raccolta di più di un'ora di girato e abbiamo evidenziato sia i risultati che meglio rappresentavano la consegna, sia quelli che invece accomunavano una serie di "difetti" riscontrabili in molte *clip*. Problemi comuni sono stati: le riprese in verticale (si era convenuto di realizzare il documentario nella forma più classica del cinema, quella orizzontale), i diversi movimenti di macchina (panoramiche, "camminate", etc. impossibili da realizzare senza adeguate attrezzature) e una certa deriva performativa (azioni sceniche negli spazi casalinghi, danze, disegni ripresi *in fieri,* etc.) che dovevano lasciare spazio ad azioni solo osservazionali o, meglio, documentarie[6].

Per dare contezza dell'ultima categoria, ci soffermiamo su una clip particolarmente emblematica. Fotogramma verticale: un ombelico in dettaglio. Da sinistra entra una mano con una matita nera tra le dita e si avvicina alla pelle. Comincia a disegnare attorno all'ombelico. Riconosciamo pian piano la forma di un sole nello stereotipo

[3] Su alcuni modelli di smartphone non è possibile modificare il *frame rate* (la frequenza di fotogrammi al secondo con cui la fotocamera registra i video). Si è stati costretti perciò ad adattare i diversi file in fase di montaggio per evitare fastidiosi "sfarfallamenti" nella riproduzione dell'editing finale.

[4] Per entrambe le App di IOS si trovano diversi tutorial in italiano sul web. Per *Open Camera, invece,* siamo riusciti a trovare solo tutorial in lingua inglese e con un approccio più tecnico rispetto alle altre due, complessità che non ha impedito comunque di arrivare a buoni risultati, soprattutto considerando il supporto naturale che è nato da parte dei fruitori più avvezzi nei confronti di chi stava invece riscontrando difficoltà di carattere tecnico.

[5] Per approfondire il tema suggeriamo la sezione dedicata Composizione del portale www.cinescuola.it.

[6] "Si chiama dunque documentario un montaggio cinematografico di immagini visive e sonore date come reali e non fittizie" (Aumont e Marie, 2007).

più classico dei disegni infantili. L'iconografia complessiva pare mutuata dai *meme* utilizzati sui social per scambiarsi il "buongiornissimo": totem di discutibile valore estetico assorti a canoni figurativi di massa.

Lo schema operativo (esercitazione da sviluppare da soli, caricamento dei video sul web e revisione collettiva dei risultati) è stato portato avanti per altri due incontri. Le immagini hanno evidenziato un discreto miglioramento dei risultati, nonché ampliato il *corpus* di materiale grezzo che sarebbe andato a comporre il montato finale. Dal secondo incontro in poi, per riequilibrare la relazione con il laboratorio di teatro interrotto, abbiamo fatto sviluppare il mandato per l'esercitazione di ripresa a partire da una frase estrapolata direttamente dal *Re Lear*: citazioni aperte che potessero contenere un rimando immediato alla quarantena. Un esempio, la didascalia: "escono tutti".

Un incontro lo abbiamo dedicato poi alla teoria dell'intervista, alle diverse modalità di stimolare l'intervistato e insieme dargli il massimo spazio per esprimersi. È stato a questo punto che abbiamo scelto e messo a fuoco il tema del lavoro: l'eredità, uno degli elementi centrali del dramma shakesperiano, e possibile anello di congiunzione tra la sperimentazione laboratoriale che si stava portando avanti e la quotidianità che, sia come formatori che come partecipanti, stavamo esperendo. L'obiettivo delle interviste era quello di registrare, sempre con l'ausilio dello smartphone e di una specifica app[7], storie, aneddoti, memorie. Narrazioni in prima persona che, senza addentrarsi esplicitamente nel tema, avrebbero potuto richiamare esperienze dirette dentro e fuori la pandemia e, soprattutto, all'eredità che questa ci avrebbe lasciato.

Si è ripartiti da un lavoro che i partecipanti avevano iniziato sul testo prima del lockdown, cioè sottolineare e schedare tutti gli oggetti citati nel *Re Lear*. L'oggetto ha una sua potenzialità comunicativa che può essere esplorata sotto diverse angolazioni: si possono scoprire le qualità espressive, illuminotecniche e verbali di un oggetto per poi chiedersi come i risultati di tali esplorazioni possano correlarsi con il testo di partenza. Alcuni di questi oggetti, quelli più evocativamente aperti, sono stati utilizzati come "sasso nello stagno"[8] da lanciare agli intervistati per avviare il dialogo e le registrazioni.

In un paio di settimane abbiamo raccolto circa cinque ore di interviste che hanno coinvolto diverse generazioni. Le persone che si potevano incontrare e quindi intervistare, i cosiddetti congiunti, sono stati vecchi, consanguinei, bambini della stanza accanto.

La parte finale del lavoro, quella della scelta musicale e del montaggio audio e video, è stata fatta, come il resto del laboratorio, completamente a distanza, ma solamente da noi formatori, senza l'intervento diretto dei partecipanti.

[7] Per l'audio abbiamo optato per l'App *Registratore Vocale*, prodotta sia per IOS che per Android.

[8] L'espressione è utilizzata da Rodari ne *La grammatica della fantasia* (Rodari, 2001). come uno degli innumerevoli esempi per far partire l'invenzione di una nuova storia attraverso un "binomio fantastico". Una parola/sasso lanciata casualmente in un discorso/stagno è un input straordinario per creare una storia/onda. Sullo stesso argomento vedi anche Roghi, 2020.

La musica è stata in parte recuperata dall'archivio e in parte scritta per l'occasione dal giovane compositore Riccardo Leotta. Si è prediletto un tono a metà tra il drammatico e il fiducioso che mantenesse un'atmosfera sempre sospesa. Riccardo è un giovane autore al suo esordio nella composizione per l'audiovisivo, non aveva avuto modo di vedere né di partecipare ai nostri incontri online, quindi la sintonia tra note, parole e video è nata in maniera spontanea e fortunosamente libera.

L'intero laboratorio si è sviluppato in otto incontri da due o tre ore ciascuno - sulla durata si andava un po' a braccio. Il montaggio ha comportato circa cinque giorni di lavoro, più quelli destinati solo alla visione e all'ascolto di tutto il materiale grezzo.

Il tempo dedicato al montaggio è stato decisivo per trovare l'equilibrio di un racconto inevitabilmente fondato sul presente, ma che mantenesse una dimensione più universale in rapporto al passato e insieme al tema centrale dell'eredità e, quindi, uno sguardo sul futuro.

Lo smartphone come strumento di creazione

"Senza dubbio l'intorpidimento del pubblico si sta estendendo [...]. E questo deriva dalla sazietà, dalla mole delle immagini riversate sul pubblico, dal fatto che ascoltando e guardando troppo, tutte le nostre impressioni vengono eccitate al massimo. Ogni genere di complessità, di molteplicità viene spazzato via." (Wenders, 2002). Così affermava Wim Wenders in un'intervista del 1990. Oggi, a più di trent'anni di distanza, lo sviluppo del mercato delle immagini e le sue conseguenze confermano la sua visione. Di certo, negli ultimi dieci anni, un'innovazione che ha profondamente modificato il ritmo e le modalità di fruizione delle immagini statiche e in movimento è lo smartphone.

Voler sviluppare qui un'appropriata analisi dell'impatto che questo mezzo ha avuto sulle nostre vite sarebbe velleitario, quanto fuori luogo. Di certo però, specie in ambito pedagogico, didattico, formativo, possiamo sostenere senza riserve che è diffusa e quasi scontata l'equazione: smartphone uguale strumento di distrazione. Una sentenza così netta rischia però di allontanarci drasticamente da quelle "complessità" e "molteplicità" di cui parla Wenders. Rischia di farci perdere di vista il fatto che lo smartphone (come il cinema, la televisione e internet che, in passato, hanno sofferto delle stesse visioni manichee) sia uno strumento neutro, qualcosa di non troppo lontano da un computer. Uno strumento che porta con sé delle immagini, ma che può anche crearle. E che sì, ci trasporta facilmente lontano dalla realtà se lo si utilizza in maniera passiva (se non dipendente), ma allo stesso tempo può avvicinarci a essa in un modo ancora più profondo o comunque diverso rispetto al solito[9].

Nel proporre lo smartphone come macchina da presa abbiamo lavorato a partire

[9] Rispetto all'utilizzo creativo dello smartphone si veda il progetto *No app* di Daniela Bassi, diventato anche un libro (Bassi, 2018).

dai suoi limiti tecnici e, con un'astrazione solo apparentemente ardita, lo abbiamo potenzialmente accostato alle immagini in movimento del primo cinema: i campi Lumiére.

I fratelli Lumière giravano con un'ingombrante cinepresa primitiva e, per questo, realizzavano quasi solo campi lunghi o lunghissimi e sempre statici. A ben guardare però i panorami degli esordi del cinema sono tutt'altro che immobili. I Lumière, infatti, nonostante non avessero un mirino, riuscivano a inquadrare la realtà in maniera tale che il movimento fosse tutto interno al fotogramma. L'iconico *L'Arrivo di un treno alla stazione de La Ciotat* (1896) è un esempio perfetto dell'armonia compositiva dei Lumière: il treno, una macchia scura ed enorme, riempie il fotogramma a metà tagliandolo in diagonale[10], poi dalla "macchia" si precipita fuori una folla arzilla e brulicante che riempie la banchina della stazione e agita la restante metà del fotogramma. Si tratta di una cinquantina di secondi, in cui anche l'occhio di un assuefatto spettatore contemporaneo non riesce a distrarsi da ciò che accade, proprio perché l'idea è che lo spazio interno al quadro sia sempre riccamente agitato e tenga desta l'attenzione dal primo all'ultimo fotogramma.

Così come per la macchina da presa dei Lumière, anche se per motivi opposti, è molto difficile realizzare buone inquadrature con uno smartphone se non si hanno a disposizione attrezzature quantomeno semiprofessionali (bracci ammortizzati – steady – o treppiedi). Per questo motivo si è proposto uno studio sulla forma e lo stile dei fratelli Lumière e li si è presi a modello per realizzare le immagini che avrebbero composto il documentario partecipato. Questo ha permesso di attivare sui fruitori del laboratorio un'attenzione decisa sulle cose: imporsi l'immobilità e trasformare l'ordinario in straordinario semplicemente inquadrandolo, cioè scegliendo una porzione di realtà da registrare e proporre agli altri.

Ecco come lo strumento di distrazione, certamente supportato dall'impossibilità temporanea ad andare oltre le mura della propria abitazione, si è trasformato in strumento di concentrazione. Ecco come l'oggetto sempre a disposizione per staccarsi dalla realtà è diventato il mezzo per riattivare lo sguardo cre-attivo sulla vita e sulle cose.

Voci e immagini: potenzialità nella narrazione e auto-narrazione

Le immagini e le parole raccolte in *Finestre* raccontano di universi personali, privati la cui condivisione si è rivelata particolarmente utile in un momento di isolamento

[10] "L'intelligenza visiva dei due fratelli e dei loro collaboratori sta nell'anticipare con l'immaginazione come verrà fuori il fotogramma finito. Tutto ciò è possibile perché i Lumière non stanno mettendo una cinepresa davanti a un treno, la stanno posizionando davanti una diagonale" (Falcinelli, 2020).

forzato come il lockdown. Le riprese di case, stanze, paesaggi urbani, aree marittime hanno descritto una quotidianità nuova, un modo inedito di vivere gli spazi e le reazioni sociali.

Le parole del documentario sono state tratte da interviste ai congiunti. Si è riflettuto sul passato, si sono approfondite relazioni e si sono condivisi tutti i risultati con il resto dei partecipanti.

Ecco che le storie, con le loro immagini e le loro parole, si sono rivelate strumenti fondamentali per la prosecuzione della vita "normale". In questo senso, e certamente al di là delle quarantene passate e future, ogni narrazione "diventa luogo fertile per inventare altri modi di sentire, osservare, scrutare e registrare il mondo dentro e fuori di noi" (Demetrio, 2013). Anche le storie più piccole e personali riverberano qualcosa di universale: scoprendo la vita degli altri si può scorgere la nostra vita o tracce di essa. Raccontare e raccontarsi è inoltre uno dei modi con cui l'uomo ha fondato le sue peculiari differenze rispetto agli altri esseri viventi, riconoscersi in narrazioni condivise è stata una delle principali caratteristiche della nostra evoluzione in termini di civiltà (Harari, 2017).

Questa modalità di produrre un documentario partecipato stimola la condivisione di immagini e parole diventando da un lato un momento di riflessione autobiografica di gruppo, dall'altro uno di pura invenzione e creazione.

Riflessione perché condividere le narrazioni personali ci fa rinsaldare i rapporti con gli altri, ci rende più attenti. Emblematica l'esperienza di uno dei partecipanti che, dopo aver intervistato e ascoltato storie di vita del proprio nonno, decide di continuare l'esperienza ogni settimana, per ricostruire l'ideale percorso di vita che altrimenti verrebbe perduto.

Creazione perché i nostri momenti più veri, più privati, come i nostri ricordi più veri e più privati, sono fatti di finzione, di sogni, di dissimulazioni. Bugie, più o meno consce, disseminate lungo la nostra vita per renderla più vivibile.[11]

L'esperienza in classe: il format in accademia

Quasi alla fine dell'esperienza laboratoriale di quello che sarebbe diventato *Finestre*, nella seconda metà di maggio del 2020, l'Accademia di Design e Comunicazione visiva Abadir di Catania propone a Mauro Maugeri di testare il format su un altro tipo di pubblico. Si tratta di una classe composta da ventenni al terzo anno di Product Design e alla soglia della tesi di laurea.

Con il docente di Design III, Andrea Anastasio, gli studenti erano impegnati

[11] "La realtà, quale essa sia (e ammesso che ce ne sia una) nel momento in cui viene trascritta, dipinta, fotografata, messa in note, cambia di registro, direbbe un musicista. Assume un altro volto, che è quello della rappresentazione. Anche lo scrittore o il pittore più realisti e attenti a imitare quanto vedevano ne hanno dato, nonostante l'amore per il *trompe l'oeil* o il ritratto conforme all'originale, una loro versione" (Demetrio, 2013).

nella progettazione di lampade che potessero tenere insieme l'utilità quotidiana dell'illuminazione e l'estetica decorativa dell'illuminotecnica. Visto il periodo di quarantena, il docente aveva proposto un testo che fosse da ispirazione comune per i progetti della classe: *Viaggio intorno alla mia camera* di Xavier de Maistre. Il testo, a metà tra la fiction e il monologo autobiografico, fu scritto nel 1794 durante una reclusione forzata per cause penali dall'artista francese e ha avuto un notevole successo durante i due mesi di lockdown del 2020. È completamente ambientato all'interno di quattro mura e si ispira a ogni azione possibile e oggetto presente all'interno di quello spazio limitato: qualcosa di molto simile a quello che avrebbero potuto riprendere i giovani con i loro smartphone.

La richiesta da parte dell'Accademia era quella di produrre collettivamente un breve video documentario che permettesse agli studenti di approfondire e continuare la riflessione sia sui loro progetti personali che sul tema della Luce. Un tema fondamentale tanto per il periodo storico in cui ci si è proposto, quanto per il cinema *tout court*: arte della luce e dell'ombra.

Lo schema di sviluppo e di lavoro è stato replicato identico a quello dell'altro laboratorio, l'unica differenza è che si è scelto di dedicare due giornate a realizzare il montaggio assieme agli studenti. Va da sé che, vista la complessa situazione logistica, solo un computer è stato utilizzato effettivamente per l'editing, tutti gli altri "montatori" hanno coordinato e diretto in remoto la mano del formatore affinché scegliesse la sequenza delle parole e delle immagini da ordinare per arrivare al prodotto finito in maniera condivisa.

Il risultato è stato *Luce*, un documentario partecipato di poco meno di quattro minuti che esplora il tema scelto dal punto di vista ottico, emotivo, spirituale, quotidiano, fisico. Un prodotto probabilmente meno sofisticato rispetto a *Finestre*. Sull'esito ha di certo influito il fatto che, da un lato, la rosa degli intervistati scelta dai ragazzi è stata tutta racchiusa in una sfera di coetanei anziché alle diverse generazioni a cui si è attinto nell'altro lavoro; dall'altro che il tema è stato sviluppato iconograficamente in maniera alle volte eccessivamente didascalica, cosa che ha determinato un cortometraggio sin troppo legato al tema, cioè conforme alla richiesta fatta dalla committenza, ma meno valido rispetto alla forza evocativa necessaria a un'opera d'arte aperta.

Lo scopo di un laboratorio però, è sempre bene ricordarlo, è quello di guidare i partecipanti all'interno di un'esperienza viva e, dove possibile, formativa. Per questo *Luce*, in quanto prodotto, è il soddisfacente risultato di un'Accademia che ha accettato audacemente di lanciarsi in un percorso sperimentale e, insieme, l'approdo di una classe che, anche a scapito dell'esito finale, ha voluto privilegiare la partecipazione e la condivisione di ogni passaggio di creazione.

L'esperienza con la comunità teatrale di Carrozzerie n.o.t.

Carrozzerie | n.o.t. è uno spazio di ricerca e creazione, dedicato al teatro e alle arti performative. Lo spazio (dal 1963 una vera e propria carrozzeria nei pressi di Ponte Testaccio a Roma) è stato riqualificato e ristrutturato nel 2013 diventando un'Associazione Culturale sotto la direzione artistica di Maura Teofili e Francesco Montagna.

Come tutti i luoghi di cultura, nell'inverno a cavallo tra il 2020 e il 2021 anche Carrozzerie ha dovuto chiudere nuovamente le sue porte per l'avvicendarsi di zone arancioni e rosse. L'associazione romana è anche un centro di formazione artistica permanente e, per continuare a coltivare la relazione con la comunità dei partecipanti ai percorsi di formazione per non professionisti, ha proposto loro la realizzazione di un'opera collettiva: la nostra terza opportunità di testare il format di produzione di un documentario partecipato con gli smartphone.

La richiesta era quella di realizzare un diario soggettivo/collettivo che raccontasse luoghi della città, oramai impossibili da vivere, per potersene riappropriare, anche idealmente.

Ci siamo riuniti settimanalmente tramite piattaforme digitali per realizzare un prodotto che fosse capace di raccontare la città e i pensieri di una comunità bloccata nei tanti angoli di Roma. Gli incontri sono stati dieci.

È nata così *Geografia Privata - opera collettiva*. Il titolo è stato mutuato da un famoso progetto di Vincenzo Castella, uno degli autori chiamati a raccolta da Luigi Ghirri nel 1984 per uno dei progetti fotografici più famosi nella storia della fotografia italiana: *Viaggio in Italia*.

Vincenzo Castella per parlare di sé e dei luoghi della propria vita attraverso le proprie foto, si serviva di archetipi collettivi, di tratti comuni di un vivere domestico e immediatamente riconoscibili come porte, finestre, maniglie, corridoi. Luigi Ghirri invece è stato l'uomo-manifesto della fotografia di paesaggio italiana, considerato il teorico dell'anima e dell'identità dei luoghi, del soggettivo che emerge dall'oggettivo[12]. Entrambi ci insegnano che spesso, per parlare di interiorità, bisogna descrivere bene l'esteriorità, il mondo esterno, quello in cui ci si rispecchia e parla di noi[13]. Proprio a partire da queste istanze abbiamo considerato i luoghi come nuovo punto di partenza per un nuovo viaggio interiore.

Per realizzare *Geografia Privata* abbiamo deciso di ricorrere a un testo comune, così come era stato fruttuoso col *Re Lear* nell'esperienza precedente. È sembrato

[12] Cfr. *Luogo e identità nella fotografia italiana contemporanea* a cura di Valtorta R. (2013).

[13] "Borges racconta di un pittore che volendo dipingere il mondo, comincia a fare quadri con laghi, monti, barche, animali, volti, oggetti. Alla fine della vita, mettendo insieme tutti questi quadri e disagi si accorge che questo immenso mosaico costituiva il suo volto. L'idea di partenza del mio progetto-opera fotografica può paragonarsi a questo racconto. L'intenzione cioè di trovare una cifra, una struttura per ogni singola immagine, ma che nell'insieme ne determini un'altra. Un sottile filo che leghi autobiografia ed esterno" (Ghirri, 2021).

opportuno partire da una base letteraria condivisa, un vocabolario, dei temi, un'opera da cui trarre esercizi e stimoli per le riprese audio e video. Il testo guida che si è scelto di adottare è stato *Città d'ombra* di Andrè Aciman: una raccolta di racconti autobiografici di viaggio che si serve dei luoghi, dei paesi e delle città per esplorare il concetto di memoria, fra perdite e ritrovamenti.

Il format degli incontri ha ricalcato le due sperimentazioni precedenti. Gli errori sopravvenuti sono stati, almeno in parte, limitati provando a descrivere meglio i modi e gli obiettivi da raggiungere al gruppo di partecipanti. Di certo, per quanto si è scelto di non mostrare all'interno del nuovo laboratorio il risultato degli altri due, la consapevolezza di quale sarebbe stata grosso modo l'estetica del prodotto finale ha più facilmente portato il gruppo verso una complessità maggiore nell'equilibrio tra forma e contenuti.

Dopo le molte ore di riprese e interviste realizzate dai partecipanti si è scelto di montare un corto di 20 minuti. Una durata certamente non adatta ai modi e ai tempi di fruizione del web, motivo per cui *Geografia Privata* non è stato mai pubblicato sulla rete[14], ma solo presentato in due occasioni sul web e poi, nel settembre 2021, all'interno della sedicesima edizione del festival multidisciplinare della scena contemporanea *Short Theatre* di Roma.

Cosa abbiamo imparato

Abbiamo esposto qui diversi casi e setting in cui si è sperimentato il format di produzione di documentari partecipati realizzati con gli smartphone. Da queste esperienze possiamo facilmente trarre una serie di pratiche che abbiamo imparato sul campo e che possono essere utili per chi volesse provare a replicare l'idea.

- L'utilizzo di un'app comune è importante per ridurre al minimo le differenze tecniche tra gli smartphone. Abbiamo citato le nostre scelte, ma la tecnologia è in continua evoluzione, quindi varrà sempre la pena testarne anche delle altre.
- La scelta di un testo letterario condiviso su cui porre alcune premesse teoriche aiuta a fare da collante. Supporta il gruppo di partecipanti nel riconoscere modi e termini comuni e i formatori per tematizzare le diverse azioni di lavoro.
- L'eterogeneità anagrafica dei partecipanti viene in aiuto al risultato finale. Lì dove non fosse possibile averla, bisogna provare ad allargare la platea degli intervistati spingendo proprio sul tasto delle diverse età raggiungibili.
- Per la condivisione online delle immagini e delle registrazioni audio è fondamentale utilizzare portali di *file sharing* che non alterino le registrazioni fatte dai partecipanti[15]. Utilizzare i social network per spedire i file compromette la qualità delle registrazioni in maniera definitiva.

[14] Sono presenti e visibili però due Teaser realizzati per il lancio della prima presentazione del documentario.
[15] Noi abbiamo utilizzato *We Transfer* e *Google Drive*. Ma sul web ne esistono decine.

- Nel computo del tempo da impiegare nel progetto, bisogna considerare almeno cinque o sei giorni da dedicare al montaggio finale, più altrettante giornate per ascoltare e vedere tutte le registrazioni audio e video. Il montaggio, per quanto forte possa essere la strutturazione dell'ideazione precedente alle riprese, è un passaggio decisivo per l'esito del documentario.
- L'utilizzo di un software professionale e di un/a professionista dell'audiovisivo (specie in rapporto alla post produzione: stabilizzazione delle immagini, equalizzazione e ripulitura audio) è una condizione irrinunciabile per evitare un risultato amatoriale tanto a livello estetico quanto narrativo.

Smartphone ed educazione all'audiovisivo

Di certo, per quanto non ancora esperita da noi, un'altra potenziale applicazione del format potrebbe essere quella legata al mondo della scuola.

In classe, dalla primaria ai licei, si cerca spesso di cancellare l'idea che lontano dai banchi esistano linguaggi e tecnologie, modi e strumenti capaci di sviluppare nuove conoscenze e processi di apprendimento non canonici. In questo senso l'Italia è davvero in ritardo rispetto all'educazione all'audiovisivo.

Educare all'audiovisivo non vuol dire utilizzarlo come strumento di approfondimento tematico (ad esempio: si leggono *I promessi sposi* e se ne guarda in classe un adattamento cinematografico), ma studiarlo come vero e proprio linguaggio, le cui complesse convenzioni sono troppo spesso ignorate tanto dagli studenti quanto dai docenti (Abballe, 2022).

Durante i periodi di chiusura delle classi a causa della pandemia, si ricorre alla didattica a distanza. L'idea è quasi sempre quella di provare a forzare la mediazione di schermi e camere per arrivare alla riproduzione perfetta dell'esperienza delle lezioni dal vivo. Che si tratti di un'occasione sprecata?

Le esperienze laboratoriali raccolte in questo scritto possono essere da spunto per sviluppare progetti di apprendimento, a lungo o breve termine, a partire da strumenti alla portata di tutti e con l'obiettivo - secondario, ma fondamentale - di creare un prodotto che possa essere di restituzione sia all'interno che all'esterno alla classe.

Rispetto alla realizzazione di un prodotto video da mostrare a terzi, bisogna sempre fare attenzione alle pretese artistiche e all'ansia da prestazione di studenti e insegnanti. I cortometraggi, i documentari sono opere realizzate da addetti ai lavori che padroneggiano i codici linguistici con cui si esprimono: le opere collettive, come i documentari partecipati (anche quando sono sviluppati con l'affiancamento di professionisti) vanno intese prima di tutto come processi di creazione e approfondimento condiviso di temi, tecniche e relazioni interne ed esterne al gruppo. "Lo scopo principale della realizzazione non è il film realizzato in quanto oggetto-film, in quanto 'prodotto', ma l'insostituibile esperienza di un atto, anche modestissimo, di creazione" (Bergala, 2008).

A scuola siamo abituati a insegnare contemporaneamente a leggere e scrivere. Sarebbe inconcepibile che un giovane potesse comprendere la stratificazione di significati contenuti in un testo poetico, tanto medioevale quanto contemporaneo, senza che si fosse prima cimentato con la più lineare scrittura di un tema.

Guardare un film o un cortometraggio in classe, perciò, non è sufficiente per avvicinare gli studenti alla comprensione dei testi audiovisivi. Non lo è, soprattutto, se lo si fa con la pretesa di una comprensione più diretta, più naturale, da parte dei giovani del testo-film rispetto al capitolo del libro di storia o letteratura dedicato al tema in questione.

Da dove deriverebbe la competenza degli studenti a interpretare quel testo? Forse dall'idea che la fruizione non mediata di YouTube o TikTok possano aver sviluppato spontaneamente attitudini critico/linguistiche?

Insegnare l'audiovisivo è oggi politicamente indispensabile, lo è non soltanto nei facoltativi progetti extrascolastici o negli Istituti tecnico-artistici con definiti programmi ministeriali. È indispensabile, tra l'altro, per sfrondare da pregiudizi ontologici l'uso degli smartphone e accendere le potenzialità creative dei singoli nel gruppo di pari. Lo è soprattutto per leggere la contemporaneità invasa dalla "mole delle immagini riversate sul pubblico" di cui parla Wenders, per relazionarsi in maniera più lucida e attiva con tutta la tecnologia digitale che fa dell'immagine in movimento un mezzo di creazione di immaginario culturale, morale e commerciale.

Bibliografia

Abballe J., *Ogni film sulla scuola è un film drammatico*, in "Gli Asini", 100, 2022, pp. 48-51.

Aumont J., Marie *M., Dizionario teorico e critico del cinema*, Lindau, Torino 2007.

Bassi D., *No* app, Lapis, Roma 2018.

Bergala A., *L'ipotesi cinema*, Cineteca di Bologna, Bologna 2008.

Demetrio D., *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano 2013.

Falcinelli R., *Figure*, Einaudi, Torino 2020.

Ghirri L., *Niente di antico sotto il sole*, Quodlibet, Macerata 2021.

Harari Y.N., *Sapiens. Da animali a dèi,* Bompiani, Milano 2017.

Rodari. G, *La grammatica della fantasia*, Einaudi, Torino 2001.

Roghi V., *Lezioni di Fantastica. Storia di Gianni Rodari*, Laterza, Roma Bari 2020.

Valtorta R. (a cura di), *Luogo e identità nella fotografia italiana contemporanea*, Einaudi, Torino 2013.

Wenders W., *L'atto di vedere*, Ubulibri, Milano 2002.

Gli autori

Orazio Condorelli è regista e formatore. Da molti anni si occupa di teatro sociale, svolge laboratori teatrali presso scuole, associazioni e istituti penitenziari. Nel 2009 scrive e dirige lo spettacolo *Librino*, candidato al Premio Speciale Ubu e vincitore del Mediterranean Experience Festival 2011. Nel 2018 scrive e dirige *Alla Furca* in scena a Matera capitale della cultura 2019 e al Festival Kilowat 2020. È autore, con il cineasta Mauro Maugeri e in collaborazione con Carrozzerie | n.o.t., del documentario partecipato *Geografia Privata* in proiezione allo Short theatre di Roma nel 2021.
orazіocondorelli4@gmail.com

Mauro Maugeri è autore di spot e documentari. Dal 2005 è formatore presso associazioni, scuole e università. Dal 2013 è membro della Presidenza Nazionale di UCCA (Unione dei Circoli del Cinema dell'Arci). Ha collaborato con Rai, Mediaset, Sky, Centro Sperimentale di Cinematografia, Eni-Snam, Teatro Stabile di Bologna. Con il progetto Sicily Folk Doc ha vinto una Menzione Speciale nella sezione I LOVE GAI della 73ma Mostra del Cinema di Venezia e ha partecipato a decine di festival tra l'Europa e gli USA. Insegna cinema all'Accademia di Design e Comunicazione Abadir di Catania.
mauro.maugeri@yahoo.it

ESPERIENZE & STUDI

Una pedagogia implicita

Conversazione a più voci su Piccoli maestri – scuola di lettura per ragazzi

Carola Susani

Founded in 2011, Piccoli maestri is an association of writers who go to the schools to read and narrate beloved books. What pedagogy do they bring with them? The Piccoli maestri go into classrooms, narrate and read, they don't necessarily have explicit pedagogical references. We will then look for an implicit pedagogy. The investigation has two objectives: 1. to identify what is behind the engagement in schools of Piccoli maestri; 2. to find out what they think they bring as a dowry when they arrive in the classroom with a book.

Keywords: reading, storytelling, school, authors, Piccoli maestri

Piccoli maestri, nata nel 2011, è un'associazione di scrittrici e scrittori che vanno nelle scuole a leggere e a raccontare libri per i quali hanno una passione. Quale pedagogia portano con sé? I Piccoli maestri, in aula, raccontano e leggono, non è detto che abbiano riferimenti pedagogici consapevoli. Cercheremo allora una pedagogia implicita. L'indagine ha due obiettivi: 1. individuare cosa spinge i Piccoli maestri a impegnarsi a scuola; 2. scoprire che cosa pensano di portare in dote quando arrivano in classe con un libro.

Keywords: lettura, narrazione, scuola, autori, Piccoli maestri

C. Susani, *Una pedagogia implicita. Conversazione a più voci su Piccoli maestri – scuola di lettura per ragazzi*, in "Educazione Aperta" (www.educazioneaperta.it), 11/2022.

DOI: 10.5281/zenodo.6854726

Introduzione

"Piccoli maestri", dal titolo del libro di Luigi Meneghello, nasce da un'idea di Elena Stancanelli. Mi ricordo perfettamente quando Elena ne parlò per la prima volta, il 29 di aprile del 2011, in coda al primo incontro di TQ (Trenta Quaranta, dall'età che allora avevamo, scrittori, scrittrici, lavoratori dell'editoria che chiedevano in primo luogo a sé stessi un impegno, una assunzione di responsabilità civile). Nella grande sala con il ballatoio della casa editrice Laterza l'idea sembrò subito fertile. Ne venne fuori un progetto: "Su ispirazione del lavoro fatto da Dave Eggers in America (826 Valencia)[1] e Nick Hornby a Londra (Il ministero delle storie)"[2], scriveva Elena, "ho immaginato qualcosa di simile in Italia. La mia idea sarebbe quella di fare una scuola di lettura pomeridiana, indirizzata ai ragazzi delle scuole medie superiori, tenuta dagli scrittori, che parteciperebbero a titolo gratuito, mettendo a disposizione un po' di tempo e la loro passione per i libri"[3]. Allora ci trovammo accanto la Provincia di Roma (il presidente Zingaretti e l'assessora alla cultura Cecilia d'Elia), in seguito trovammo sostegno nella Regione Lazio (il presidente Zingaretti, l'assessora alla cultura Lidia Ravera). Ci accorgemmo poi nel rapporto con le scuole che per le insegnanti, ma anche per i ragazzi e per le ragazze, era meglio che andassimo proprio a scuola e che andassimo la mattina mettendo l'incontro con uno di noi come un cuneo fra le ore di lezione. All'inizio pensavamo a una scuola di lettura per ragazzi delle superiori, ma c'è voluto poco e abbiamo finito per frequentare anche i bambini e le bambine della scuola primaria e i ragazzi e le ragazze della scuola secondaria di primo grado. Il 25 ottobre del 2012 i Piccoli maestri sono diventati un'associazione, che quest'anno compie 10 anni.

Oggi Piccoli maestri è un'associazione di scrittori e di scrittrici che vanno nelle scuole a raccontare i libri che amano: ha come scopo la promozione della lettura, come vocazione sostenere la scuola pubblica. L'idea di base è semplice ed essenziale: uno scrittore, una scrittrice, sceglie un libro, lo legge e lo racconta a scuola portando la sua attitudine alla lettura tra i ragazzi e le ragazze, creando con la sua presenza e la sua passione, se tutto va bene, curiosità e contagio. I Piccoli maestri entrano a scuola

[1] Fondata nel 2002 dall'educatrice Nínive Calegari e dall'autore Dave Eggers, 826 Valencia prende il nome dal suo indirizzo, nel Mission District di San Francisco. L'associazione ha come obiettivo sostenere gli insegnanti e creare occasioni di incontro fra ragazzi e adulti che hanno voglia di aiutarli a imparare.

[2] Il Ministero delle Storie, nato nel 2010 a Londra, è una scuola di scrittura fondata dall'autore inglese Nick Hornby insieme agli impresari d'arte Ben Payne e Lucy Macnab. La scuola è nata con l'obiettivo di avvicinare bambini e ragazzi alla scrittura.

[3] L'intero intervento di Elena Stancanelli potete trovarlo qui: https://generazionetq.wordpress.com/2011/08/05/progetto-piccoli-maestri/

occasionalmente, sono ospiti. Portano in aula in primo luogo le proprie persone, sono artisti della parola. Si impegnano a non parlare di libri propri, ma di libri amati, leggono e raccontano spesso i classici, ma a volte anche libri usciti di recente, sempre libri che hanno cari. La maggior parte dei Piccoli maestri abita a Roma, ma ce ne sono a Torino, Milano, Taranto, Bari, Palermo e anche in altre città. Le insegnanti scelgono l'ospite da un elenco pubblicato sul sito dell'associazione che incrocia lo scrittore e i libri che propone.

Negli anni passati, i Piccoli maestri hanno raggiunto le scuole del proprio territorio. La presenza concreta, la voce, il corpo avevano un impatto e un ruolo, creavano attorno all'ospite una particolare tensione. Nella primavera del 2020 per via del Covid, in reazione al lockdown, l'associazione ha lanciato un'iniziativa, *Sfangarla*: i Piccoli maestri hanno portato i loro incontri on-line, in Dad. L'iniziativa è stata importante perché ha permesso a noi Piccoli maestri di sperimentare le possibilità che la rete offriva. Il legame fra il Piccolo maestro e il suo territorio cittadino o al massimo regionale si è rotto a favore di un'apertura nazionale. Piccoli maestri romani sono entrati nelle case dei ragazzi in Brianza, in Sicilia, in Trentino, Piccoli maestri veneziani si sono ritrovati nelle scuole toscane o salentine. Il primo risultato ottenuto dallo spostamento degli incontri in Dad è stato la messa in discussione del privilegio del centro rispetto alla periferia, ha mescolato le carte.

Durante l'anno scolastico 2020/2021, la presenza dei Piccoli maestri in Dad si è istituzionalizzata con il progetto *100 libri: Leggere leggeri* sostenuto dal Ministero. 100 libri di scrittori e soprattutto scrittrici, anche meno noti, sono stati proposti in classi delle secondarie superiori e inferiori.

Le pagine che seguono sono il resoconto di alcune conversazioni: fra me e alcune delle insegnanti che nel tempo sono state più vicine all'Associazione, fra me e alcuni dei Piccoli maestri. Una scelta arbitraria, legata alla prossimità, alla frequentazione fresca per via di un recente lavoro comune, a una consuetudine maturata negli anni. L'indagine si muove in modo selvatico come il suo oggetto. Sarebbe facile immaginare che queste conversazioni siano avvenute attorno un grande tavolo ovale, magari in una scuola dalle pareti gialline o nel cortile di uno di noi, in realtà no, si tratta di conversazioni al telefono: sono le voci che mi ricordo, una dopo l'altra, ma non è difficile immaginarle parte di un discorso fatto insieme a tavola.

Anche la suggestione di cui in qualche modo si nutre l'intervento mi è giunta al telefono, dalla voce pacata e ridente di Vincenzo Schirripa[4]: Quale pedagogia sta a monte dei Piccoli maestri? Gli rispondevo: i Piccoli maestri vanno in aula, raccontano e leggono, non è detto che abbiano riferimenti pedagogici, magari qualcuno sì, qualche altro no. L'ho sentito sorridere: Cerchiamo allora una pedagogia segreta. E se la narrazione fosse un'antipedagogia[5]? Così nasce questa indagine, con due obiettivi:

[4] Vincenzo Schirripa insegna Storia dell'educazione e Letteratura per l'infanzia nella sede LUMSA di Palermo.

[5] L'antipedagogia – da un libro di Francesco De Bartolomeis, *La ricerca come antipedagogia*, pubblicato da Feltrinelli nel 1969 – pensa all'esperienza della ricerca come al luogo dell'apprendimento, a una scuola in

spiare cosa c'è dietro l'impegno nelle scuole dei Piccoli maestri, quale idea del rapporto pedagogico, della relazione fra le generazioni, ha fatto sì che questi scrittori e queste scrittrici sentissero la necessità e la voglia di entrare a scuola; scoprire che cosa pensa di portare in dote lo scrittore, la scrittrice, quando arriva in classe con un libro.

Ma prima di seguire la suggestione di Vincenzo fino alle persone dei Piccoli maestri, mi sembra utile farci un'idea dell'effetto che possono ottenere andando in aula o affacciandosi da una finestrella Meet o Zoom.

Sguardi di insegnanti sui Piccoli maestri

La prima che contatto è Delia D'Onofrio, un'amica storica dell'Associazione, insegna in una secondaria di primo grado, l'Istituto Comprensivo Giovanni Falcone di Grottaferrata (Roma), la conosco da tempo perché più volte ho incontrato i suoi studenti di persona. Le ho chiesto di raccontarmi un incontro con i Piccoli maestri.

> Il 3 maggio in Dad una terza ha incontrato Federica Tuzi[6] che ha letto e raccontato un libro di Bukowski. È una classe con molte difficoltà, molti ragazzi e ragazze hanno alle spalle questioni familiari molto dure. Ho scelto Federica per la sua sensibilità e per le sue capacità di relazione, per la sua attenzione alla biografia delle persone, su consiglio di Federico Cerminara[7]. Federica ha indicato il romanzo di formazione *Panino al prosciutto*[8]. La Dad non è stata di ostacolo, anzi, forse di aiuto: è stato un incontro intimo, in cui i ragazzi hanno potuto fare confronti e esprimersi, si sono sentiti ascoltati. Ora in quella classe alcuni di loro leggono i libri di Bukowski. Con la Dad i Piccoli maestri sono stati una consolazione. Oltre a Federica Tuzi è venuta Maria Antonietta Ferraloro, a raccontare *Il Gattopardo*. La nostra scuola integra gli incontri con i Piccoli maestri nel Piano formativo. Per prepararli parlo ai ragazzi dell'Associazione,

continua relazione con il mondo, che considera e mette in gioco nel rapporto educativo quello che gli studenti apprendono al di là dai confini delle classi, che usa strumenti e materiali che vengono da dovunque serva, che si dà spesso una forma laboratoriale. Francesco De Bartolomeis (nato a Pellezzano, Salerno, nel 1918), docente di pedagogia nell'Università di Torino dal 1956 al 1988 (un gruppo di studio su Célestin Freinet avviato nella sua cattedra porta alla nascita della sezione torinese del Movimento di cooperazione educativa), è uno dei grandi e numerosi maestri della ricerca pedagogica in Italia. Tra le sue opere: *Introduzione alla didattica della scuola attiva* (1953); *La pedagogia come scienza* (1953); *Il bambino dai tre ai sei anni e la nuova scuola infantile* (1968); *La ricerca come antipedagogia* (1969). Nel 2020 è stato intervistato da Christian Raimo per "Internazionale", l'intervista si trova qui: https://www.internazionale.it/reportage/christian-raimo/2020/02/01/francesco-de-bartolomeis.

[6] Federica Tuzi, nata nel Michigan (USA), è scrittrice di romanzi, autrice di programmi televisivi, sceneggiatrice, regista, scrive e traduce libri per bambini, è speaker radiofonica, sceneggiatrice, performer, dal 2021 insegna Narratologia alla NABA di Roma.

[7] Federico Cerminara, segretario dei Piccoli maestri, organizzatore e ispiratore di tante delle scelte importanti dell'associazione.

[8] Ch. Bukowski, *Panino al prosciutto*, tradotto da Simona Viciani, Guanda, Parma 2006.

> del fatto che i Piccoli maestri vengono come lettori appassionati di libri non loro. Non parlo del libro prima dell'incontro, voglio che imparino a conoscerlo dalla voce degli scrittori. La presenza dei Piccoli maestri serve molto anche alle insegnanti per la loro formazione, stimola gli interventi, fornisce suggerimenti di lettura, guida. A volte dopo gli incontri faccio scrivere qualcosa ai ragazzi. Dopo gli incontri in presenza sull'*Odissea* e sull'*Eneide* con te abbiamo lavorato sul tema dell'accoglienza. Sia in presenza che in Dad voi Piccoli maestri date tanto anche ai docenti. La ragione per cui i Piccoli maestri risultano una risorsa è il fatto che non si pongono come docenti, il fatto che vengono da fuori. È molto importante che i ragazzi incontrino qualcuno che non è lì per valutarli: cambia il rapporto ed emergono spazi nuovi di espressione. C'è poi l'emozione dell'incontro con lo scrittore. L'intervento a scuola di figure così, che vengono da fuori e che sono al di fuori della logica valutativa, è utile anche contro la dispersione scolastica.

Alessia Barbagli, la seconda docente che ho contattato, insegna in una secondaria di primo grado, all'Istituto Comprensivo Padre Semeria di Roma, una scuola che ha una sede incredibile, sta a Roma, a San Paolo, ma si presenta come una verdissima collina con un boschetto al suo interno, ci sono anche gli edifici scolastici, in effetti, ma dislocati fra gli alberi. Conosco molto bene anche lei per via di un incontro in cui ho raccontato l'Eneide a un cerchio enorme di ragazzi e ragazze. Nel 2021 i ragazzi e le ragazze allievi di Alessia hanno pubblicato un libro di racconti sulla vita ai tempi del Covid (Barbagli, 2021).

> La proposta di Piccoli maestri – racconta Alessia – mi è sembrata un'occasione importante perché alunni e alunne potessero sentir raccontare i libri da una voce diversa da quella a cui sono abituati, cioè da quella dell'insegnante. Credo che ognuno abbia un modo diverso di appassionarsi alla lettura e di stare dentro l'immaginario che i libri contengono, in particolare penso che scrittori e scrittrici nel raccontare un libro propongano inevitabilmente un coinvolgimento che è originale e unico proprio perché hanno vissuto in prima persona l'atto della narrazione, quindi gli incontri rappresentano un'occasione di confronto preziosa per i ragazzi e le ragazze e che aiuta a dar loro l'idea delle molteplici strade che portano al mondo della letteratura e della narrazione e anche dei molteplici mondi che ogni libro racchiude. In presenza, abbiamo fatto un incontro soltanto, ma è stato molto bello ed efficace, avevamo già studiato a grandi linee la composizione dell'Eneide e la sua storia, il racconto che poi Carola ne ha fatto quando ci siamo visti è servito a coglierne il senso: i commenti che i ragazzi e le ragazze hanno fatto dopo erano: 'mi sembrava di ascoltare qualcuno che fosse dentro le vicende e che portasse dentro anche noi'. Per quel che riguarda gli

> incontri in Dad posso raccontare quello con Giulia Caminito[9]. In una serie di mail scambiate con Giulia e Federico, Giulia si era offerta di presentare un libro non presente in elenco, un libro di Laura Orvieto[10]. L'incontro è stato molto bello, i ragazzi e le ragazze erano profondamente coinvolti, considerando che la Dad crea più difficoltà di attenzione e concentrazione. Ne hanno parlato, poi, come uno dei momenti più appassionanti del periodo del lockdown. Dei Piccoli maestri ho apprezzato tantissimo la cura della presentazione, la disponibilità degli autori e delle autrici e ovviamente la capacità di coinvolgimento dei ragazzi e delle ragazze nello stesso modo in presenza e in Dad.

Delia e Alessia Sono insegnanti della scuola secondaria di primo grado. Ci tenevo ad interloquire almeno con un'insegnante delle superiori. Anche Silvia Vitucci che insegna al liceo Nomentano di Roma è una vecchia amica dei Piccoli maestri.

> Gli incontri con i Piccoli maestri di quest'anno sono stati tutti on line, uno con Elisabetta Liguori su *Lolita* di Nabokov, uno con Girolamo Grammatico su *Il fu Mattia Pascal* di Pirandello, uno con Elena Stancanelli sull'*Isola di Arturo* di Elsa Morante. Domani ne avrò uno con Vins Gallico su *La frontiera* di Alessandro Leogrande. La motivazione è sempre la stessa: la necessità di confrontarsi con quanto di bello c'è fuori dalle mura scolastiche. In Dad il desiderio si è solo acuito. Gli incontri con i Piccoli maestri concorrono a sviluppare e promuovere competenze fondamentali, come la capacità di interpretazione di un testo. Mi interessa poco se i testi scelti appartengono al cosiddetto programma di italiano (i programmi in senso stretto non esistono più anche se noi docenti ce ne dimentichiamo); *Lolita* è fuori programma, *L'isola di Arturo* o *Il Fu mattia Pascal* si studiano in genere in quinto, mentre io li ho proposti in quarto. Girolamo Grammatico in Dad ha raccontato le ragioni della scelta di quel libro, il proprio sguardo su *Il fu Mattia Pascal* di Pirandello, soffermandosi sulla trappola dei doveri che ingabbia Mattia. Ha poi proposto un esercizio: ognuno doveva mettere su carta un dovere da cui si sente affaticato, poi il verbo 'devo' è stato sostituito dal verbo "scelgo" e ci si è ragionato su. In DAD è stato più difficile intervenire per molti studenti, il dialogo è più difficile da costruire. I ragazzi si sentono quasi l'obbligo di preparare bene l'intervento. Ne fanno di meno, ma la qualità degli interventi sale.

[9] Giulia Caminito, nata a Roma nel 1988, è laureata in filosofia politica. Scrittrice, direttrice editoriale per la casa editrice Perrone, ha pubblicato libri per grandi e per bambini. Con il suo terzo romanzo, *L'acqua del lago non è mai dolce*, ha vinto il Premio Campiello. È la curatrice del Festival Under, promosso dall'Associazione Da Sud, che porta giovani autori nelle scuole.

[10] Laura Orvieto è nata a Milano nel 1876, è stata una scrittrice per l'infanzia. Tra gli altri libri, nel 1911 ha pubblicato le *Storie della storia del mondo*, miti greci e romani raccontati ai ragazzi e alle ragazze, che ha avuto un enorme successo in Italia e all'estero. I suoi libri sono ancora ristampati e letti.

Delia, Alessia e Silvia hanno individuato tutte e tre fra le ragioni dell'importanza della presenza in classe o in Dad dei Piccoli maestri alcuni elementi che riecheggiano i temi dell'antipedagogia di De Bartolomeis, il fatto che i Piccoli maestri siano *ospiti* che vengono da fuori dalla scuola rompendo l'autarchia del lavoro in classe; il fatto che si pongano del tutto al di fuori dalla logica valutativa; il fatto infine che abbiano con la letteratura un rapporto creativo, che siano artisti, che spostino così implicitamente la prospettiva sul fare. Le insegnanti con cui ho parlato hanno un'alta consapevolezza pedagogica, sono i soggetti pedagogicamente attivi del rapporto con la classe e con i Piccoli maestri, scelgono di portare in classe i Piccoli maestri e sanno perché lo fanno.

Ma i Piccoli maestri sanno quello che fanno?

Seguendo la suggestione di Vincenzo Schirripa, mi muoverò fra le voci di alcuni di loro, provando a individuare quale idea pedagogica inespressa tenga insieme il lavoro dei Piccoli maestri e se ce ne sia una.

Conversazioni al telefono con i Piccoli maestri alla ricerca della loro pedagogia implicita

Il primo Piccolo maestro con cui ho parlato, Emiliano Sbaraglia, ha come sua particolarità di essere anche un docente della secondaria di primo grado, insegna a Tor Bella Monaca, all'Istituto Comprensivo Melissa Bassi di via dell'Archeologia. È redattore culturale presso http://collettiva.it e conduttore radiofonico di Radio Articolo 1. Ho domandato a Emiliano cos'è per lui insegnare, se il fatto di essere un insegnante gioca il suo ruolo anche quando entra in classe come Piccolo maestro, se ci sono maestri e autori che sente vicini quando racconta i libri.

> Da otto anni – mi racconta – ho deciso di insegnare alle medie. Come Piccolo maestro, alle medie e alle superiori, racconto Italo Calvino. Mi sono *come* specializzato in Calvino. Il libro che porto più spesso è *Se una notte d'inverno un viaggiatore*. Faccio una lezione a tutto tondo su Calvino, raccontando anche la sua biografia e come la sua biografia si intrecci con la mia esperienza. Nel 2015 sono andato a Cuba a seguire il rientro dell'Ambasciata. Sono stato a Santiago de las Vegas e in altri luoghi calviniani. Così ai ragazzi racconto di questo mio viaggio, è una cosa che colpisce. Leggo le *Lezioni americane*, parto dai titoli, che hanno tutti a che fare con i ragazzi di oggi. Non vado solo a fondo. Ragiono anche in superficie: di *rapidità*, di *molteplicità*, a partire dal libro di Calvino. Il mio modo di lavorare è maturato nel corso degli anni. Nei primi anni di insegnamento pensavo di avere un metodo che funzionava. Nel corso del tempo, insegnando a Tor Bella Monaca mi sono reso conto che non esiste il "metodo", esistono 'i metodi'. È essenziale, entrando in classe, mettersi in ascolto. Conoscere le persone che hai davanti. Vent'anni fa l'insegnamento era ancora in buona parte

> strutturato in modo classico, ora molto meno, la lezione è più dinamica, ti viene anche chiesto di renderla ricca. Io faccio parte della redazione di un giornale, recentemente mi è capitato di sentire l'esigenza di concentrarmi sulla scuola, ho chiesto il tempo pieno, ma la preside mi ha detto che per la scuola il fatto che l'insegnante porti in classe un mondo di cose che vengono da fuori è un valore. Per quel che riguarda i miei punti di riferimento, molto importante per me è stato il fatto di ritrovarmi in mano quando incominciavo a insegnare *Un anno a Pietralata* di Albino Bernardini[11], anche Mario Lodi[12] è stato importante per me, come Pasolini che insegna alla scuola media e, certo, il Movimento di cooperazione educativa è stato essenziale[13]. In classe l'anno scorso ho fatto leggere *Barre*[14], che racconta di un laboratorio musicale all'interno di un carcere minorile. Provo a comunicare contenuti senza appesantire, mi faccio guidare dalle esigenze dei ragazzi. Ho anche fatto leggere un libro che è quasi un classico a scuola, *Nel mare ci sono i coccodrilli*.[15] E ogni anno faccio leggere due capitoli dei *Promessi sposi*. Quanto alla letteratura per ragazzi leggo Piumini[16], Calvino e Rodari[17]. Rodari lo introduco sempre più degli altri. Provo anche a utilizzarlo. Anche Mark Twain. Poi mi è capitato di parlare in classe di Alberto Manzi e del ruolo che ebbe all'epoca il suo programma televisivo, così da suscitare una riflessione sulla televisione, un confronto.

Roberto Carvelli, a differenza di Emiliano, non è un insegnante, è uno scrittore e un giornalista, autore di opere di narrativa, guide di viaggio e inchieste. Ha ideato e coordina il sito "Perdersi a Roma" che come si legge nel colophon: "propone dei percorsi romani e dei viaggetti fuori dalla città nello spirito della flânerie". Roberto, come racconta, è stato insegnante per due anni, per il resto della sua vita ha fatto altre

[11] *Un anno a Pietralata* di Albino Bernardini (1968), un libro di grandissimo impatto, in cui si raccontano i bambini della borgata romana e le tecniche d'insegnamento pensate con loro, dal libro fu tratto *Diario di un maestro*, sceneggiato televisivo per la regia di Vittorio De Seta. Albino Bernardini dagli anni Cinquanta fa parte del Movimento di cooperazione educativa.

[12] Mario Lodi (Piadena 1922 – Drizzona 2014), si celebra quest'anno il centenario dalla sua nascita, scrisse per bambini e con i bambini, fu un maestro e un pedagogista. Fece parte del Movimento di cooperazione educativa. Fra i suoi libri, letti e usati a scuola e fuori dalla scuola, *Cipì*, scritto da Lodi insieme ai suoi alunni (Einaudi, 1972), *Il paese sbagliato. Diario di un'esperienza didattica* (Einaudi, 1970). È appena uscito per Laterza il libro di Vanessa Roghi, *Il passero coraggioso, Cipì, Mario Lodi e la scuola democratica*.

[13] Il Movimento di cooperazione educativa, che ritorna spesso fra le nostre pagine, nasce il 4 novembre 1951 a Fano nell'abitazione della maestra Anna Marcucci Fantini, ne hanno fatto parte insegnanti e pedagogisti, che condividevano la metodologia della *Pedagogia popolare* di Célestin Freinet. Il Movimento di cooperazione educativa è ancora vivace e attivo.

[14] Francesco "Kento" Carlo, *Barre*, Minimum fax, Roma 2021.

[15] F. Geda, E. Akbari, *Nel mare ci sono i coccodrilli*, Baldini & Castoldi, Milano 2017.

[16] Roberto Piumini, nato nel 1947, è uno dei più noti fra gli scrittori per ragazzi e ragazze, è tra gli autori della trasmissione RAI L'Albero Azzurro. Insegnante, pedagogista, sceneggiatore, poeta, conduce gruppi espressivi.

[17] Gianni Rodari (Omegna 1920 – Roma 1980), il più noto autore contemporaneo italiano per l'infanzia, poeta, scrittore, pedagogista, giornalista, su di lui sono usciti di recente molti volumi, cito qui, di Vanessa Roghi, *Lezioni di fantastica*, (Laterza, 2020) e *Rodari A-Z* a cura di Pino Boero e Vanessa Roghi (Electa, 2021)

cose che riguardano molto i libri, e molto anche il camminare. Per raccontarmi cosa fa quando entra in classe da Piccolo maestro, ha cominciato da lontano, da quando andava a scuola lui, e in effetti è una prospettiva sensata.

> La mia esperienza scolastica non è stata molto positiva, andavo al Cristo Re sulla Nomentana a via Cherusio. Non era una bella atmosfera. C'era un solo professore, Morselli si chiamava, come lo scrittore. Ci proponeva sedute di meditazione Zen, letture al di fuori dei manuali scolastici. Mi ha comunicato la passione per la lettura. È stata la passione della lettura che mi ha portato a completare il percorso scolastico, ad andare all'università. Ho insegnato solo due anni nella mia vita e se mi sono fatto un'idea che mi convince della scuola lo devo ai maestri di strada[18], a *Un anno a Pietralata* di Albino Bernardini. Mi colpivano questi maestri che stavano su un fronte diretto. A insegnare erano persone che mettevano in circolo le loro passioni. Ho insegnato a Zagarolo e a Colleferro. Quando insegnavo usavo molto l'antologia, un libro prezioso, anche se spesso è meglio fare da soli, producendo i propri materiali con fotocopie e altro. Come Piccolo maestro mi piace portare a scuola uno spirito come dire *pacifista*. Stare dalla stessa parte, rompere la linea di confine. Non avere paura di lasciare la cattedra. Quando entro in classe da Piccolo maestro comincio a leggere e a raccontare qualcosa della mia esperienza che possa servire, che sia utile alla lettura. Alle elementari leggo *L'uomo che piantava gli alberi*[19], leggo Rodari. Robert Walser, il racconto dell'esperienza della natura[20]. *Pinocchio*, il racconto della trasformazione, il viaggio dell'eroe, la vicenda umana. Tra gli autori che si sono occupati di pedagogia, sicuramente mi viene in mente Mario Lodi, ma anche Danilo Dolci[21]. E mi viene in mente Peter Bichsel[22] con i suoi libri *Il lettore, il narrare*; *Ci sono al mondo più zie che lettori*. L'Ignazio Silone di *Fontamara*, gli scrittori autodidatti.

Federico Cerminara non è uno scrittore. Nei Piccoli maestri è organizzatore e animatore, tiene le fila delle relazioni con le insegnanti, le scrittrici, gli scrittori. Fuori dall'associazione è *project manager* alla Sogetel SRL. Gestisce, come mi racconta,

[18] Maestri di Strada è un'associazione napoletana di educatori e insegnanti che ha come scopo combattere la dispersione scolastica. Ne fanno parte fra gli altri Marco Rossi Doria e Cesare Moreno. L'esperienza è raccontata anche in un libro per ragazze e ragazzi, scritto da Vichi De Marchi, *I maestri di strada* (Einaudi ragazzi, 2018).

[19] J. Giono, *L'uomo che piantava gli alberi* (1953, Salani, Milano 2020, trad. Luisa Spagnol).

[20] Robert Walser (Biel 1878 − Herisau 1956), poeta e scrittore, svizzero di lingua tedesca, narratore dell'esplorazione della città, amante del camminare, maestro della forma breve.

[21] Danilo Dolci (Sesana 1924 – Partinico 1997). Poeta, sociologo, animatore sociale, educatore, attivista della non-violenza, elabora un metodo educativo che chiama maieutica reciproca.

[22] Peter Bichsel, scrittore svizzero di lingua tedesca (nato a Lucerna nel 1935). Autore di narrazioni spesso brevi, racconta il quotidiano con una vena di paradossalità, scrive per grandi e per bambini e bambine. Tra i suoi libri: *Schulmeisterein* (1985; trad. it. *Al mondo ci sono più zie che lettori*, Marcos y Marcos, Milano 1989, trad. Chiara Allegra).

l'evoluzione di un certo numero di progetti, con particolare attenzione alla relazione con i clienti e con i giovani programmatori. Mi è sembrato utile chiedere anche a lui che è uno dei grandi motori dell'associazione e del nostro lavoro ha una visione d'insieme. Come Roberto, anche Federico per ragionare della pedagogia implicita dei Piccoli maestri ha sentito il bisogno di tornare alla sua esperienza scolastica.

> Quando penso ai Piccoli maestri, penso alla necessità di portare il riscatto a scuola. Perché c'è differenza fra un compitino, un metodo o un sentimento. Si avverte quando da parte dell'insegnante c'è dispendio d'energia. Oggi mi piace leggere perché il mio professore del liceo si emozionava per Pirandello. Sapeva insegnare. I Piccoli maestri hanno qualcosa di importante da portare in classe. Un Piccolo maestro in aula racconta di qualcosa a cui tiene davvero, su cui ha speso energia e questo si sente. Se penso a delle personalità determinanti per la pedagogia penso a Montessori[23] o Don Milani[24]. I Piccoli maestri vanno nelle classi delle elementari e anche in quelle delle medie e delle superiori, è chiaro che nel raccontare e nel leggere ai ragazzi o ai bambini cambia il modo, cambiano i tempi, con i bambini magari è necessario un linguaggio più visivo. Se dovessi cambiare qualcosa, anche perché cambiare, crescere, è l'unico modo per non cristallizzarsi, mi piacerebbe che il Piccolo maestro entrasse in una classe più volte, che costruisse una continuità. Perché l'insegnamento ha bisogno di rapporti individuali che non si producono durante un solo incontro.

Elena Stancanelli, scrittrice e giornalista, è la fondatrice dei Piccoli maestri, l'intellettuale che ha immaginato la forma che l'associazione oggi ha, che le ha fornito quella particolare libertà che ne è la base. Le ho chiesto se per lei quello che facciamo come Piccoli maestri ha a che fare con l'insegnare. Le sue risposte, insieme a quelle di Maria Grazia Calandrone, sono quelle che più si discostano da un pensiero pacatamente pedagogico, che più si avvicinano all'idea di un'antipedagogia.

> Non ho mai pensato a insegnare. Ho sempre pensato di poter dire il mio pensiero attraverso l'arte, il teatro, la scrittura. Piccoli maestri è nato perché ci fosse la possibilità di arrivare ai ragazzi al di fuori dell'idea delle materie scolastiche, per arrivare loro in un altro modo, parallelo. La scuola ti insegna il contesto, ti insegna la storia della letteratura, ed è fondamentale. Ma a quel modo manca l'afflato, quella cosa che non è storia, non è contesto, ma è irrazionalità.

[23] Maria Montessori (Chiaravalle 1870 – Noordwijk, Paesi Bassi 1952) nella sua vita svolse attività di educatrice, pedagogista, medico, neuropsichiatra infantile. Molto nota per il metodo educativo che porta il suo nome, orientato allo sviluppo dell'autonomia dei bambini e delle bambine. Su di lei è uscita di recente la biografia di Cristina De Stefano, *Il bambino è il maestro. Vita di Maria Montessori* (Rizzoli, 2020).

[24] Don Lorenzo Milani (Firenze 1923− ivi 1967). Dal 1954 a Barbiana, si dedicò a insegnare ai ragazzi del paese. La *Lettera a una professoressa* (1967) redatta in collaborazione con gli allievi della scuola di Barbiana è ancora oggi presente nel dibattito sulla scuola. Sulla *Lettera* e su Don Milani rimando a Vanessa Roghi, 2017.

> Per questa ragione ritengo cruciale leggere ad alta voce. Produrre un 'vibrato'. In appoggio a chi insegna, non in contrasto. Entrare da artista per lasciare che venga fuori lo stridore, leggere un libro al momento sbagliato. In un tempo in cui si cerca di adattare all'età, alle esigenze, alle aspettative l'offerta di letture, di evitare scosse, io credo al contrario che per far capire che cos'è l'arte bisogna che l'arte arrivi al momento sbagliato, con violenza. A me la letteratura è arrivata così, al momento sbagliato. Se si rispettano le età, le aspettative, non si capisce cosa fa l'arte. La madre di mia madre mi regalò da bambina piccola le poesie di Toti Scialoja per imparare a leggere. Che stridevano, che non erano "per bambini". Poi ho letto con passione anche *Polly Anna*, *Piccole donne*, *Pinocchio*, che essendo io fiorentina trovavo ancora perfettamente intellegibile, (forse la nostra è l'ultima generazione che ha potuto leggere Pinocchio senza esserne respinta). Cerco di fare questo: leggere e raccontare *per opposto*, per finzione, per seduzione, in un modo antisistematico, un modo alternativo e parallelo a quello dell'insegnamento.

Con Tommaso Giartosio, scrittore, poeta, conduttore radiofonico, ho parlato al telefono brevemente, vi riporto le sue considerazioni perché mi paiono di rilievo.

> Quando entro in classe come Piccolo maestro per me la cosa più importante è catturare l'attenzione. Una cosa a cui tengo molto, soprattutto se il libro ci giunge ammantato dell'aura del capolavoro, è far sentire il momento aurorale, in cui l'autore ha deciso cosa e come scrivere: che personaggi mi invento? Dove ambiento l'azione? E se invece Renzo lo chiamassi Fermo? Cerco di mettere la ragazza o il ragazzo nella posizione dell'autore: tu cosa faresti? Cerco di rovesciare le letture consuete, per esempio faccio vedere il racconto dal punto di vista di un personaggio secondario, oppure scelgo libri che smontano l'idea stessa del narrare, come *Jacques il fatalista*. Provo anche a mettere in gioco e in discussione lo spazio dell'aula, con la sua gerarchia prestabilita. Se devo individuare un maestro, un punto di riferimento, penso a Rodari, ma non tanto il Rodari della *Grammatica della fantasia*, che insegna cose che mi sembra di sapere già (forse mi sono arrivate indirettamente da maestri che l'avevano letto!), quanto Rodari quando commuove, come nelle *Favole al telefono*. È bello quando i ragazzi mostrano una partecipazione affettiva al racconto, ma il massimo è quando si emozionano per il lavoro di chi scrive: certo non è facile, occorre accettare di "mostrare la pancia".

Maria Grazia Calandrone, poeta, scrittrice, conduttrice radiofonica, racconta di come porta la poesia in classe costruendo uno spazio laboratoriale. In un modo diverso da quello di Elena Stancanelli, anche il suo lavoro ha a che fare con l'irrompere *antipedagogico* dell'arte.

Non insegno. Li faccio suonare. Adopero i corpi e le voci e li faccio leggere in coro, senza giudizio. Raccolgo tutto quello che dicono. Che risuonino. Faccio laboratori. Imparo moltissimo da loro. Anche quando lavoro sulla prosa, non contestualizzo. Produco una immersione totale nel testo. Certo, se serve, può venire fuori anche il contesto. Come Piccola maestra leggo *Il giovane Holden*. Portiamo nella scuola un po' di coraggio. Anche le insegnanti si mettono in ascolto. Portiamo il coraggio di fare come ci pare. Ho inventato questo metodo con i malati di Alzheimer. Ti dà voglia di approfondire da un altro punto di vista. Porto un testo da fare esplodere. Con i bambini o con i ragazzi del liceo l'esperienza è completamente diversa. I ragazzi del liceo hanno necessità di mostrare che sanno, si esibiscono, sono contestatori. Con loro il dialogo è molto più formale, si dibatte di poesia e di trap. Molti di loro vogliono scrivere. I bambini delle elementari giocano. Dalla quarta elementare fino alla prima media, è divertimento puro. In digitale, le insegnanti (mai incontrato un insegnante) mi hanno detto che alcuni bambini sono riusciti a esprimersi, si sentivano più a loro agio, ma in classe li faccio anche muovere, in digitale non è la stessa cosa. I bambini ti abbracciano. I bambini scrivono anche, ciascuno dei bambini viene da me a leggere. In una classe è venuto da me un bambino, stava nascosto dietro il quaderno, e parlava a sé stesso attraverso la poesia con la voce del padre morto un mese prima. C'era silenzio e poi lo hanno abbracciato tutti. Nel suo caso la poesia è stata un canale immediato. Non lo poteva dire che con la poesia. La poesia è il canale. La mia presenza in classe funziona perché con la poesia ho confidenza, l'abitudine con la poesia fa la differenza. Se devo pensare a un maestro penso ad Antonio Porta[25] che aveva elaborato un metodo, faceva ritagliare le parole. L'ho usato anch'io all'inizio. Ha fatto anche scrivere per bambini poeti già famosi. Il suo esempio mi ha incoraggiato nell'ambito scolastico. E poi Pasolini, maestro di tutto. Mi incoraggia a esistere con aderenza alle cose.

Federica Tuzi è l'ultima che ho interrogato, l'ha citata Delia D'Onofrio, ha portato Bukowski in terza media. Con lei torniamo all'imparentamento o comunque a un nutrimento reciproco fra il lavoro dell'insegnante e quello che i Piccoli maestri fanno in aula, senza perdere la libertà che la presenza di una persona che scrive e che racconta un libro che ama si porta dietro.

Sono una Piccola maestra, ma insegno anche fuori, in maniera sempre

[25] Antonio Porta (Vicenza 1935 – Roma 1989). Nel 1961 ha contribuito alla formazione de *I novissimi, poesie per gli anni '60*. Redattore de "Il Verri" e di "Malebolge", è stato tra i fondatori di "Quindici". Ha partecipato ai lavori del Gruppo 63 e si è anche occupato di poesia visuale. Nel 1978 con Giovanni Raboni ha curato *Pin Pidìn*, antologia di poesie per bambini di nomi grandi della poesia contemporanea, da Nanni Balestrini a Maurizio Cucchi, da Milo De Angelis, a Nico Orengo, da Edoardo Sanguineti a Toti Scialoja. Nel 1982 ha pubblicato *Emilio* (Emme), poemetto per fanciulli, con illustrazioni di Altan.

più strutturata, alla NABA insegno Narratologia. Penso a come insegnare. Paradossalmente il fatto di sapere che sto insegnando mi porta a pensare a una struttura partecipata. Cerco di abbattere la quarta parete. Le insegnanti mi ringraziano non tanto per quello che dico quanto per la partecipazione. Mi interessa la realtà delle persone che ho di fronte. Uno dei libri che porto è *Il giovane Holden*. Cerco di fargli capire l'impatto che ha avuto il libro quando è uscito. Ho riscritto l'incipit con i loro termini, *cringe* etc, hanno riso molto. Secondo me è suonata così: letteratura/non letteratura. Come Piccoli maestri mettiamo in comune, 'passiamo', un libro che ci ha fatto ragionare su un tema e su uno stile. Mi presento come scrittrice ma non parlo della mia scrittura. L'effetto della nostra presenza di Piccoli maestri è quello di creare lo spazio perché di certe cose si possa parlare. Quello che passo io è che in questi libri c'è spazio per un sacco di cose. Leggo delle pagine e gli chiedo cosa ci vedono dentro. Li fermo. Gli chiedo: vi risuona. Gli dico: Ferma e apri. Cerco di farceli arrivare. Riesco a intuire la persona che ho davanti. Cerco anche di *leggerli*. Loro si stupiscono. È un metodo che mi sono formata vivendo. Se devo pensare da dove mi viene dico Socrate, la maieutica. La prima volta che ho insegnato, ci tenevo molto a fare belle conferenze. Nel tempo, mi sembra più interessante quando possa attraversare l'intelligenza altrui. Porto gli studenti a fare lezione. Li rinforzo. Cerco un senso di agorà. L'ho imparato dalle scene scolastiche dei film americani e francesi, dove si spinge a dibattere, è un metodo che si intreccia con il mio modo di vivere. Non mi interessano le opinioni, ma un posto dove insieme ci interroghiamo. Faccio capire che ce l'ho, faccio sentire: mi fido di te. Fra gli autori che mi ritrovo vicini c'è Rodari, uso *La grammatica della fantasia*. Ma anche Calvino, le *Lezioni americane*, le *Cosmicomiche*. Ma mi aiutano anche i maestri spirituali, Jodorowsky[26], Krishnamurti[27]". Qualche ora dopo la conversazione telefonica, mi ritrovo sul cellulare un messaggio: "È stato importante per me *Il diario di un maestro*, il film di Vittorio De Seta tratto da *Un anno a Pietralata*.

Insomma, la pedagogia segreta dei Piccoli maestri si rivela facilmente, quasi tutti citano Rodari, quasi tutti citano, in una forma o nell'altra, *Un anno a Pietralata*. Se una consapevolezza pedagogica piena emerge dalle parole di Emiliano Sbaraglia, che

[26] Alejandro Jodorowsky (Cile, 1929) è artista eclettico, direttore di teatro, autore di pièce teatrali, romanzi e libri di fumetti e film. Feltrinelli ha pubblicato in Italia molti suoi libri, tra i quali: *Quando Teresa si arrabbiò con Dio* (1996, 2013), *Psicomagia. Cabaret mistico* (2008), *Il maestro e le maghe* (2010), *Metagenealogia* (2012) e, nella collana digitale Zoom, *Corso accelerato di creatività* (2012), *Manuale pratico di psicomagia* (2018).

[27] Jiddu Krishnamurti (Madanapalle, Madras 1895 – Ojai, California 1986) è un filosofo apolide di origine indiana, si formò in ambito teosofico ma finì per uscire dalla società teosofica e per sciogliere l'Ordine della stella, nel quale aveva un ruolo apicale nell'idea che nessuna fede organizzata potesse gestire la spiritualità per sua natura intima e personale Tra i suoi scritti: *La ricerca* (s. d.); *Il sentiero* (1924); *La fonte della saggezza* (1928); *La vita liberata* (1929); *La via della vita* (1949); *L'educazione e il significato della vita* (1958).

non a caso è un insegnante, l'approccio di Roberto Carvelli non è poi tanto diverso, ma anche le parole di Federica Tuzi o di Federico Cerminara o quelle di Tommaso Giartosio che cerca la voce giusta per parlare con i ragazzi e le ragazze e la trova pensando al ragazzo che era, condividono un'aria di famiglia: si rompe la quarta parete, si lavora maieuticamente, si mette in scena una esperienza, si ha attenzione per il mondo di coloro che ci si trova di fronte, per quello che passa attraverso la loro intelligenza. Torna molto Calvino, torna, molto spesso, Pasolini. Le fonti solo in parte sono quelle che ti aspetti, Federica Tuzi, ad esempio, approda a una consapevolezza pedagogica, per strade libere e ispirazioni profondamente sue; l'esito poi è quello: dare la parola, suscitare partecipazione, creare uno spazio comune ampio. Due esigenze vengono fuori con chiarezza, come due polarità, da un lato quella di rompere la barriera, di scendere dalla cattedra, di dare la parola, dall'altra quella di portare in classe un'esperienza d'arte, stridente, irrazionale, rivoltante, "vibrata". Elena Stancanelli e Maria Grazia Calandrone sono fra le voci che abbiamo ascoltato quelle più "antipedagogiche", che pensano all'intervento da Piccoli maestri come qualcosa di esplosivo, di altro, rispetto a quello che avviene normalmente nelle aule scolastiche, un'esperienza dell'arte. Fare esperienza dell'arte, per Elena Stancanelli, significa piombare in classe portando un'azione che trascina, stride, è fuori tempo e luogo, e perciò infastidisce, incanta e seduce. Maria Grazia Calandrone con la poesia coinvolge anche i bambini e le bambine nel gioco dell'arte (come dice lei: li faccio suonare). Sono voci diverse, queste dei Piccoli maestri che mi hanno parlato al telefono, ma si richiamano fra loro. Sembra che nei Piccoli maestri, negli scrittori e nelle scrittrici che ne fanno parte, la riflessione pedagogica degli anni cinquanta, sessanta e settanta ci sia, non troppo segreta, qui in forma più meditata e consapevole, qui come intuizione che cerca le sue fonti e le trova a suo modo (di fronte agli stessi problemi, riscopro gli stessi mezzi) ed è innovativa e vitale, qui ancora come sedimentazione di qualcosa conosciuto fin dall'infanzia che riaffiora, qui infine come consapevolezza che la scuola non si basta che ha bisogno dell'irruzione dell'arte, che più di tutto quando arriva scuote e scombina.

Bibliografia

Barbagli A. (a cura di), *Scrivere per resistere. Il Decameron ai tempi del Covid*, L'Asino d'oro, Roma 2021.

Bernardini A., *Un anno a Pietralata*, La Nuova Italia, Firenze 1968.

Boero P. e Roghi V. (a cura di), *Rodari A-Z*, Electa, Milano 2020.

De Bartolomeis F., *Introduzione alla didattica della scuola attiva*, La Nuova Italia, Firenze 1953.

De Bartolomeis F., *La pedagogia come scienza,* La Nuova Italia, Firenze 1953.

De Bartolomeis F., *Il bambino dai tre ai sei anni e la nuova scuola infantile*, La Nuova Italia, Firenze 1968.

De Bartolomeis F., *La ricerca come antipedagogia,* Feltrinelli, Milano 1969.

De Marchi V., *II maestri di strada*, Einaudi ragazzi, San Dorligo della Valle 2018.

De Stefano C., *Il bambino è il maestro. Vita di Maria Montessori*, Rizzoli, Milano 2020.

Lodi M., *Cipì*, Einaudi, Torino 1972.

Lodi M., *Il paese sbagliato. Diario di un'esperienza didattica*, Einaudi, Torino 1970.

Porta A. e Raboni G. (a cura di), *Pin Pidìn*, Feltrinelli, Milano 1978.

Roghi V., *Lezioni di fantastica. Storia di Gianni Rodari*, Laterza, Roma Bari 2020.

Roghi V., *La lettera sovversiva. Da don Milani a De Mauro, il potere delle parole*, Laterza, Roma Bari 2017.

Roghi V., *Il passero coraggioso. Cipì, Mario Lodi e la scuola democratica*, Laterza, Roma Bari 2022.

L'autrice

Carola Susani è nata nel 1965. Ha pubblicato romanzi e libri di racconti, fra gli altri: *Il libro di Teresa* (Giunti 1995 – Premio Bagutta Opera Prima), *Eravamo bambini abbastanza* (Minimum fax, 2012 – Premio Lo Straniero). Per ragazzi, fra gli altri: *Cola Pesce* (Feltrinelli, 2004), *Miti romani*, con le illustrazioni di Rita Petruccioli (Nuova frontiera Junior 2013), *Esplorazione* con Alessandra Lazzarin (Orecchio acerbo 2022). Dal 2001 conduce laboratori di scrittura narrativa e di educazione alla lettura. Fa parte dell'associazione Piccoli maestri.

Scarred dancer

Autobiographical performance with a woman in the psychiatric system

Angelo Miramonti, Karla Millán Gil

Background: we explore the hypothesis that Autobiographical Therapeutic Performance (ATP) is effective to help traumatized people heal from their wounds, express their gifts and benefit their communities.
Methodology: we analyse an individual case study of ATP conducted by the two authors in the capacities of director (Miramonti) and performer (Millán). Miramonti is Community Theatre professor and drama therapist while Millán is a young woman diagnosed with chronic depression and anxiety, who attempted suicide and was in psychiatric care for four years. The two authors co-created an autobiographical monologue on the life of Millán, combining theatre, improvisational dance, puppetry and visual arts.
Results: this process of storytelling, embodiment and performance in front of an audience helped the re-framing on Millán's biography and enhanced her sense of being a purposeful person in a purposeful world. This case study qualitatively corroborates the hypothesis that ATP could be effective in supporting individuals in creating cohesive life narrative, enhancing their wellbeing and the one of their communities. Moreover, ATP could be effective in de-pathologizing the representation of people diagnosed with psychiatric conditions, making their gifts visible and inviting them to use their experience to serve the healing of other traumatized people. Finally, we stress how ATP redefines the role of audiences as active subjects who "bear witness" and collectively engage in social inclusion.
Conclusions: we recommend the intentional and systematic use of ATP at the individual and community level, both as a prevention and healing tool to build collective resilience and choral resignification of traumatic experiences.

Keywords: Autobiographic Therapeutic Performance, Drama Therapy, Theatre of Witness, depression, psychiatric system

A. Miramonti, K. Millán Gil, *Scarred Dancer. Autobiographical performance with a woman in the psychiatric system*, in "Educazione Aperta" (www.educazioneaperta.it), 11/2022.

DOI: 10.5281/zenodo.6854776

Introduction: Autobiographic Therapeutic Performance: a theoretical framework

All sorrows can be borne,
if you put them into a story or tell a story about them
Hannah Arendt

Recent research in drama therapy has shown the healing potential of Autobiographical Therapeutic Performance (ATP) to work with traumatized individuals and communities (Pendzik et al. 2016). ATP is broadly defined in the literature as "a therapeutic intervention that involves developing theatre pieces based on personal material and performing them in front of an audience" (Pendzik, Ray, 2021, p. 2). ATP is thus a particular form of drama therapy where the creation of a performance and its presentation to an audience constitutes the therapeutic setting. As Snow notes, in ATP healing "takes place within the special time and space of the creation of a performance which eventually has an audience and a post-performance review" (Snow, 2009, p. 117). Both clinical and community-based experiences with ATP have shown that this technique is particularly effective in healing the long-term effect of traumatic stress, because, as Siegel (2003) points out, toxic stress associated with trauma can alter the functioning of the brain, particularly in the orbitofrontal region, which has a key role in building a cohesive narrative of the subject's life, including the creation of an integrated storyline of the past, present, and anticipated future. Based on evidence coming both from clinical practice and neuroscience research, Ray and Pendzik assume that ATP's effectiveness is based on three theoretical assumptions:

1. Storytelling. The act of transforming the memories of an individual's life into a "story" narrated to an audience through performative means helps the subject generate more coherent self-narratives, which could be useful to integrate and cope with traumatic life events (White and Epston, 1990; McAdams, 2008).

2. Embodiment. Transforming life *narratives* into live *performances* challenges the participants to embody the narrative through acting. These "embodied stories" have the potential to generate or strengthen constructive self-narratives (Emunah et al., 2014; Pendzik, 2016). Furthermore, Yaviv shows that this repaired experience gets consolidated in the long-term memory and transforms the subject's self-perception in a durable manner (Yaniv, 2014).

3. Performance. Performing in front of an audience is a strong validation of the alternative narrative the subject (or the group) co-created, giving them a public recognition and inviting the audience to "bear witness", express empathy, and

collectively engage for inclusion of diversities. Therefore, the active participation of the audience as "witnesses" intensifies the healing potential of the performance (Sajnani, 2012, 2016; Emunah, 2015, 2016).

The literature has shown that the combination of storytelling, embodiment and performance has significant therapeutic implications. Storytelling has been over millennia and across cultures an inherently human resource for integrating painful life experiences and healing from trauma (Haven, 2007; Lahad, 2019). Cognitive sciences have recently studied embodiment, highlighting that cognitive and bodily processes are fundamentally linked and this interaction informs the intra and inter-personal abilities of the individual (Koziol et al., 2012). Thus, the literature has showed that ATP can help people to theatrically "work through" lived experiences (Emunah, 2020) and strengthen the self of the subject also through the controlled dissociation into a multiplicity of roles and characters (Thomson & Jaque 2011, Pagliarino 2017, Rossi Ghiglione 2011; 2015). ATP can therefore facilitate the integration of personal experiences in the social sphere and the positive *re-definition* (negotiation of *new boundaries*) of the subject's self.

Methodology

Building on the Pendzik and Ray's theoretical framework presented above, we jointly conduct and analyse and individual case study of ATP[1], where one of us (Millán) was the performer and main participant in the healing process and the other (Miramonti) was the creative director and drama therapist. The inadequacy of the terms "patient" or "client" and its reductionist and disempowering implications have been raised in drama therapy (Sajnani, 2018), so we decided to define the person who is intentionally seeking healing from painful experiences as a "participant", implying the active participation of the person who works on their autobiographic materials with the intentional purpose of achieving a subjective and objective improvement of their "being in the world", while also reducing patterns of behaviour the subject recognizes as self-destructive (substance abuse, suicidal attempts, engaging in exploitative and abusive relations, etc.). A relevant methodological aspect of this research is therefore the involvement of the participant/performer in the analysis of her own experience in the form of a self-reflection and after-action review. The participation of Millán in sharing her experience to unknown readers is a further component of her healing and integration process. Furthermore, our approach accompanies the participant to become an active vehicle of healing for others who share similar life stories, through

[1] This article is part of the ongoing "Arts for Reconciliation" research project carried out in the Departmental Institute of Fine Arts in Cali, Colombia. The overall theoretical framework of this project is presented in detail in Miramonti (2019). For an account of how Testimonial Theatre can help the healing of the traumatic effects of the COVID-19 confinement see Miramonti (2021).

the performance of Millan's monologue in front of a group of caregivers of youth diagnosed with psychiatric conditions and the invitation to the audience to actively "bear witness" of her search for healing and peace. We intentionally decided to write this article together to break the barrier between the person offering a healing space and the one demanding such space. Our intention is to reduce the one-way transitivity from the "healer" to the "healed" and turn it into a dialogical experience that heals both and invites the community to become witness and collectively act for change. Our purpose is to go beyond a representation of therapeutic knowledge based on the "monologue" of the therapist that tends to objectify the experience of the "patient" and to intentionally co-create meaning within the healing process, where we both acknowledge that we were deeply transformed by this encounter. We intend to go beyond the clinical gaze of the "author/therapist" that medicalizes the "patient" and their subjective experience, crystalizing it around the notion of "symptom" to be matched with a nosography of mental diseases. Millán does not define herself as a "patient" and Miramonti does not consider himself as a "therapist" in a traditional sense. The healing this process produced served us as individuals and served to transform the way the society experiences (cognitively and emotionally) mental suffering and responds to it. This process is therefore an ongoing search for meaning and purpose, which intends to go beyond the pathologizing idea of "treating a mental disease" and the dichotomic representation of "normal" and "mentally ill" person. For the purpose of this analysis, we do not adopt the definition of "mental health[2]", because we consider the dichotomies of "mind-body" and "healthy-unhealthy" too narrow and simplistic to account for the subjective experience of suffering and healing. We do not name the goal of this process "mental health", but rather "holistic wellbeing", implying the relations of the individual with the self, the others and the other species, recognizing that all of them are equally part of nature. In terms of epistemological demarcation, our approach is intentionally positioned at the intersection of Drama Therapy (Pendzik et al. 2016,), Self-Ethnography (Crapanzano 1980) and Collective Dramaturgy based on autobiographical materials (Lynn & Sides 2003, Grierson & Brearley 2009). This intersection constitutes a "liminal space" from where future research could deepen the exploration in different directions. For the purposes of this case study, we intentionally decided to stand on this threshold.

Research question and data definition

The aim of this pilot case study is to investigate how ATP could help the healing of individuals and groups diagnosed with psychiatric conditions. Our key research question is: *how the integrated use of Storytelling, Embodiment and Performance*

[2] For a critique to the concept of "mental health" from a clinical and psychopathological point of view, see Martín López-Andrade & Colina 2018 and *La Revolucion Delirante* 2022.

in ATP can promote subjective well-being and integration of traumatic experiences in persons diagnosed with psychiatric conditions? We chose to adopt a specific form of autobiographical and testimonial performance: Theatre of Witness, a process developed by Teya Sepinuk since 1985 in the USA, Poland and Northern Ireland (Sepinuk, 2011 & 2013; Grant, 2016). Our creative process started in August 2019 and continues in the present date. The key steps in the creation and presentation of the monologue were:

1. Miramonti conducted two open ended interviews with Millán, focusing on her life history;
2. Based on the interview, Miramonti drafted a script with annotations and proposed it to Millán;
3. Millán made some changes in the script and we started the rehearsals and memorization of the script;
4. Miramonti tasked Millán to bring some significant objects she had mentioned in the interviews (dolls, watercolours, a red dress, a big rope) and to choose one or two recorded songs that were particularly meaningful for her;
5. We jointly integrated the objects and music in the script and did final rehearsals
6. Millán presented her 20-minute monologue to a selected audience (three young women chosen and invited by Millán) with the direction of Miramonti;
7. After the performance, the three witnesses were invited to react to the performance writing short letters to the performer;
8. Miramonti and Millán had a follow up conversation a few days after the performance.
9. One year later, Millán was invited by a psychiatric institution to perform in front of an audience of about twenty-five caregivers of youth diagnosed with psychosis. She presented her monologue and dialogue with the audience after the performance.
10. A few days after her presentation in a psychiatric institution, Millán wrote a long self-reflective letter, where she recounts the key moments of her creative experience.
11. Some months later (September 2021) we jointly presented the monologue in an international gathering of social artists (PPLG 2021)
12. Following this presentation, in November 2021, we decided to jointly write this article to reflect on our ongoing healing process and to propose it as a case study.

During the above process, we collected the following empirical evidence:

1. Transcript of the interviews;
2. Field notes of both authors, based on their participatory observation of the process from the specific point of view of the director and performer;
3. Videos of the rehearsals and of the final presentation of the monologue;

4. Transcript of the follow-up conversation;
5. Self-reflective letters written by Millán to Miramonti.

We analysed this empirical evidence in light of the research question, as follows:

1. Read the written evidence and watch the videos, identifying the verbal and non-verbal behaviours of both authors and analyse how they were expressing the emotions, memories and insights and how they were being embodied and integrated.
2. Identify key recurring themes in the verbal and non-verbal production (anger, guilt, shame, self-aggressive behaviours, reconnecting with the female ancestors, the healing power of arts, etc.).
3. Analyse if/how the embodiment and performance in front of a small audience of stories of suffering, resilience and spiritual growth were helping Millán re-signify her traumas, turning these stories into an opportunity for self-discovery and transformation.

Results

Our wounds are often the openings
into the best and most beautiful part of us.
David Richo

The monologue presents the life of Millán from her conception to her 23 years of age. In the first scene, Millán enacts the story of how she was conceived and born in violent circumstances and had convulsions when she was born. In her childhood she developed isolation and aggressive and self-destructive behaviours. The third scene presents the crisis, a breaking point in Millán's life, when she attempted suicide, was diagnosed with chronic depression, anxiety and paranoid tendencies and eventually admitted in psychiatric care. The last scene presents the slow rebirth of Millán, nourished by arts and a deep re-encounter and resignification of her own biography. Millán chose to wear a dark red dress and started the monologue dancing with a big rope representing her umbilical cord, that connected her story to the sexual violence other members of her lineage suffered. The last lines of her monologue recognize her story as part of a "broader story" of ancestral wounds and gifts she is slowly recognizing in herself:

> I feel that these violent stories are flowing into me.
> I'm still searching, I'm still discovering what's beyond all this pain,
> because I have barely started to see it.

At the end of 2019, Millán performed for the first time in front of an audience of three significant persons she invited and a few days later she orally shared with Miramonti the impact this experience was having on her.

> I feel this experience split my life in two: before and after the monologue. Doing it was to finally be able to let go what I had inside, to be able to throw out what I had buried. It was very valuable. Now I feel like I've been split in two. During these days after the monologue, I have not wanted to be with people, I feel in a tense mood, but calm, I am trying to be alone and calm. During the play, I felt I was in a conversation with trusted people. I knew that there was no judgment there. I felt like I was in a conversation with them and that they made sense of what I was saying. As I told you, during the rehearsals some parts of the play and the script really hurt me, they gave me headache. Performing was like telling my story, like talking to a person. It was like when you need to say a lot of things, you call someone and tell them everything. During the performance I felt much more connected to the words I was saying. I feel I was looking at them from outside and telling them, it was a liberating conversation. Regarding the dance I did at the beginning of the monologue [improvisational dance with a rope], it was very valuable that it was improvisation, I feel that it made me more nervous, it helped me connect with the images, the narration that I had in my head. The dance for me is like the text itself, but without saying it. When we were alone rehearsing, I connected more, because I had no one observing me; especially my fight with the rope at the beginning of the monologue is an image that hurts me. When I perform, I like to make this fight real, to make it serious, to feel on my skin that the rope is really hurting me. At this moment of the dance, I was very nervous. I concentrated only on the rope and myself. It's hard for me to show myself dancing, to be seen by others while I move. The image of me struggling with the rope is very strong for me.
>
> After the play, I received messages of admiration and other beautiful comments regarding me from the audience. I also realize that for the audience this monologue was also an opportunity to see themselves reflected in my story. One of the three friends in the audience wrote to me that the play reminded her a lot of her same story and she felt confronted a lot by my performance to meet her own story. I felt that it was valuable to generate in the other that "I also feel in this way", to make them resonate with the genetics of some stories they also lived, stories of violence. This friend escaped from home, she suffered violence from her aunt. My story made her look at her story too, it reminded her that she also needed to start working and healing that. My story is an invitation for others, for us, to heal. In all three stories of the friends I invited, there is an absence of the father. In all three cases there are painful stories with the father, a point that will resonate a lot with every Colombian audience.

I was struck by what you told me at the end: I hadn't thought about it. You reminded me that in the theatre workshop where we first met, I had rejected the images of sexual violence the other participants were rehearsing, those images hurt me. I simply left the room when they were rehearsing stories of sexual violence. I feel that during this long process with you I decided to face myself and to face those images.

The performance in a psychiatric institution

The ancestors choose who is going to break
an intergenerational circle of violence and abuse.
That person is you.
Teya Sepinuck

One year after the performance, a psychiatric institution in Cali (Colombia) invited Millán to perform in front of a group of 25 caregivers of youth diagnosed with psychosis. This experience represented for Millán a return in the psychiatric system with a new role of performer/witness. The caregivers dialogued with Millán and urged the institution to organise similar ATP programmes for their patients. A few days later, Miramonti invited Millán to write a self-reflective letter to revisit her whole experience up until her first re-encounter with a psychiatric institution.

My testimony. Today, here, in the "new normal" [the Covid-19 pandemic], after a complex year, full of fear, tremors in the legs and emptiness in the centre of the stomach, I recount my own testimony built with three voices, the Karla who went to a course of Community Theatre where she met Angelo, the Karla of today and her teacher [Miramonti] who was always there.

We met a number of acquaintances and strangers in the Community Theatre course conducted by Angelo, who received me with a smile and a warm greeting, being one of the first to arrive. An intense week of social theatre was coming, but I had no idea what was waiting for me.

At a specific moment in the workshop, in a Forum Theatre scene, the participants enacted a [symbolic] scene of the rape of a girl by her uncle. The story was represented through a children's round of Little Red Riding Hood and the Wolf. My immediate reaction was to scream and run away. It was an hour of crying, eternal minutes submerged in a bathroom, hitting tin walls. I felt the pain suffocate me. The ground rule of the course was "take care of yourself"; the teacher understood I needed to take a break and asked another participant to be with me. When I returned, he gave me a hug and offered to listen to me. At the end of the class we talked, but I insisted, literally: "I'm not going to see this type

of scene, I'm not going to see or represent a rape, I don't feel capable". The teacher understood.

I remember that the most evident problems within the Forum Theatre exercises were stories of oppression of men against women, rape, mistreatment, parental abandonment and abuse of power.

At the end of the course, the teacher approached me and made, perhaps, one of the most important proposals for my life, both for my healing path and for my artistic work. He told me about his current studies in something called "Theatre of Witness", he was interested in my story and, if I felt ready to it, we could do something with it, for me, and for others. He presented to me some ideas of what we could do and what it consisted of. I accepted without knowing much, everything I experienced the previous week had confirmed that my greatest wish in the world was to be able to create paths of healing and reconciliation through theatre. I accepted, even knowing that it was going to be an undoubtedly difficult path.

In our first meeting for the creation of the monologue, I began by telling him about my life, my depressive crises, of me going to study outside the city and my "return to my mother's arms" two years later. I told him about the self-harm, the drugs, the noise, the crying, the anxiety attacks, the suicide attempts and finally, I told him about my rejection and deep pain I feel towards rape or any abusive act of a man towards a woman. I told him: "I am the result of a violation, of an unsatisfactory relationship in both lives, of the imposition of love". It was a conversation in which the teacher only commented to ask me to clarify one thing or another, to speak a little slower [because he was taking notes], or remind me that it was not necessary to say what caused deep pain, and to always take care of myself.

Days later, the teacher presented me with a draft script [based on the interview] and we officially begun the adventure. We spent two to three hours a week staging and rehearsing. Each meeting was a challenge, there were tears, stress, frustration, but always a lot of creation. Without knowing it, I was transforming my story.

At the end of the semester, the meetings became more intense in terms of schedule and work, my life was also being intense, and precisely at that time, the conflicts with my mother escalated, sharpened and blocked the way. Once again, my body was full of wounds and scars, my mood indecipherable, I was prone to breaking at any moment, for any word, gesture, event, absence or silence. I was walking on a tightrope over an abyss and all I saw were memories of a past that still hurt, but now it was scripted. "Every day you are going to move away from the text, and you are going to tell your story as if it were not yours, you are going to know it so well, that you are going to get bored and you are going to get out of it" the teacher was repeating to me in

each meeting. I saw that as magic. My life expectations were reduced to that daily encounter during an intense week, from morning to night.

The first presentation of my monologue was going to be in front of three people I chose as my first audience, it was not a conventional presentation. They were not asked to clap at the end; rather, the director handed them a piece of paper and a pen and invited them to silently retreat for a few minutes and write a letter to me, before leaving. On the day of the presentation, we would also record the final video of the result of this creative research, every detail made it a much more special day.

After the first filming of the entire monologue without an audience, I looked in my teacher's eyes and couldn't believe I had gotten to that point. After running out of the room and refusing to watch a rape scene a few months before, now there I was: on a hardwood floor, telling my own story: the magic was happening. My audience were three special and beloved women who were as grateful as I was for being there. In the end they handed me their letters. There were many hugs and tears.

I feel I stood up, felt and told my pain: the story of my suffering. It all started when my mother was pregnant of me. I had convulsions in my stomach, it was the rejection of life from the very first moment on earth, the feeling of guilt. It was a generation of violated women who clogged my throat and made me feel angry, anguished and sad. Fear, guilt, pain, overwhelm, anxiety, suffocation: all this was told with my voice. Theatre and the presence of the director and the audience were once again there, making this process possible. All I wanted was to be able to do something with it, and I was getting more than I bargained for. Although I didn't know what would happen next, I was sure that with it I was dying and being reborn. That's how it went.

A year later, the teacher asked me if I wanted to show my monologue to a group of psychiatric caregivers. I accepted. I had spent an entire year without ever watching the video of my monologue. A few days before the performance, I watched the video for the first time. When I did it, I felt that this was not me, although that was my story. I saw a woman full of pain and courage, I saw a sad look in that woman's eyes, but I saw she was eager for change, I saw a beautiful and conscious woman. Sure, the way I narrated that story more than one year ago, I would not narrate it now, perhaps the courage I had there I would never have now... It was really beautiful.

The day I presented my monologue to the caregivers, I heard sighs and words of encouragement from them, I mostly saw the faces of women with hope in their eyes. One of them told me between tears that she had felt like me when she was a girl, another saw her daughter in me and asked me how I could help lessen her pain. All these questions got to the bottom of

> my wound. I answered honestly. I didn't want to shout any truth about pain management or "psychiatric disease". I didn't want to discredit any other kind of therapy, I just wanted to show how art saved me and how maybe it could save other lives. For me, salvation does not occur as a divine illumination, it is a path of courage, it is embracing the truth, and rejecting that this truth is immovable or defining.
>
> When he invited me to write this letter, my teacher told me: "If you want to write a poem about your experience, do it". Here is my answer, teacher: poetry is what we do. We metaphorize the pain, we build another reality. I chose this path for myself, and in order to help others to write their own testimonies, I chose art, and I choose poetry to build new presents.

Six months after the presentation with the caregivers, we jointly applied to present the monologue in an online gathering of socially committed artists (PPLG 2021) and we were accepted. Finally, in October 2021 we decided to write this article and Miramonti invited Millán to read again the letters she received from her first audience and write a reflection, two years after performing for the first time and receiving those letters. In January 2022, Millán wrote:

> The agreement between the audience and the actor is sealed with the applause. The more heartfelt the performance, the louder the applause. The sound turns into rain and the stage is renewed and hearts prepare to re-green. But sometimes it seems that the applause is not enough. Sometimes it's petty, or it gets lost, it fades completely. In my monologue, the agreement was sealed differently... A hug delivered in a letter acts as an applause: the actor/witness deserves a response that lasts. The audience is not watching a show, even if it is something that is essentially beautiful, they are facing the nudity of the other, facing her courage. This act deserves a dialogue, a verse.
>
> When I presented my monologue before three important persons for me, I received from them their thanks through written words. I felt like I was in a safe place, that I was handing over my story in responsible hands, who not only took seconds to bump into each other, but dared to express themselves.
>
> I keep these letters as a testimony of my story, they are part of the geography of my healing, the letters of my close ones go from the paper directly to my soul. The letters are the language of the sensible, of the pure. My voice was heard, my voice was cared for between verses and lyrics that others wrote for me, in an empathetic, pure and selfless exercise.

Reflections

In tensile strength and ability to absorb pressure,
a scar is stronger than skin.
Clarissa Pinkola Estés

In this paper we explored how the synergic interaction of storytelling, embodiment and performance could help healing traumatized persons and engage communities in prevention and integration of trauma. We tested our hypothesis in a specific case study that corroborates the hypothesis that ATP can be effective to heal the long-term effects of trauma and promote constructive narratives of the self, while also fostering empathy and solidarity in communities. Furthermore, our case study showed that ATP can help de-pathologizing psychiatric conditions "finding the blessing in the centre of the wounds" (Sepinuk 2013 p. 229) and making the interior "gifts" of the performer visible. Sepinuck stresses the idea of tapping into the unique "medicine" each person brings in the world: "I believe that we all have our own medicine, sometimes hidden even from ourselves, that, once tapped, can truly initiate a powerful, transformative journey of healing". (Sepinuk, 2013, p. 47). Reframing the experience of suffering and loss as an opportunity for self-discovery and transformation is thus "finding the medicine" in the story and making visible how, at the very centre of a person's wound, can lay an undiscovered blessing.

This experience showed that storytelling, embodiment and performance synergically create a "symbolic time-space" where therapeutic changes can happen. The therapeutic power of symbolic spaces was already noted by Lévi-Strauss, who, in the chapter of *Structural Anthropology* (1967) dedicated to "symbolic effectiveness", wonders why *symbolic* interactions like rites of passage seem to have the power to produce *real* and durable changes in intra and inter-personal human relations. In the specific case of ritual performances and dances, this author wonders why a symbolic act embodied by the subject and witnessed by the community is effective in producing changes in the self-perception and interior well-being of the performer, and why such changes seem to persist when the person leaves the "symbolic space". On this same issue, Hannah Arendt raised the question of "why telling our story is healing" (Arendt 1970, Lynn & Wilkinson 2004), while White and Epston (1990) stressed how narrative means can lead to therapeutic ends. Moreover, recent neuroscience research highlights that embodiment and performance can be effective in reshaping and rewiring neuronal architectures of the subject (Siegel 2003, Yaniv, 2014). The self-reflective letter of Millán shows that storytelling and embodiment were key in "reframing" her story in a narrative of bravery and resilience, while the empathy received from the audience (through the letters and other interactions after the performance) further reinforced and validated the new way of "being in the world" (Csordas 1994b) she had created. It is therefore important to stress the fundamental contributions played by "having an

audience" and "seeing themselves being seen by others" in the ATP healing process, where also audiences are invited to transform themselves, moving from passive spectators to the new role of "witnesses" who becomes co-actor of the transformation performed on stage[3].

Finally, we argue that our case study was effective in transforming the often hyper-medicalized and over-diagnostic approaches of traditional psychiatry, turning "mental disease" into "existential suffering", humanizing the experience of the subject and reweaving their irreducible unicity in the textile of human history and immerging it in specific power relations. This paper showed how the use of creative and art-based methods in health (Kimberly 2011) do not need to adopt the "protocolization" of healing procedures[4] and do not apply "similar therapies to similar cases", because our approach acknowledges that there is no such thing as a "case" similar to another. The ATP approach we applied assumes that the product of the creative interaction is unique, not repeatable and constantly open to the risk of failure and to the opportunity of radically new outcomes. These considerations are not meant to undermine that our approach followed an intentionally adopted sequence of actions, attitudes and prescriptions, nor we deny that these procedures are teachable and could be consciously learned and intentionally and systematically applied by "mental health" professionals. On the contrary, we consider this article a deliberate effort to make the benefits of this approach visible and accessible to a wide audience of beneficiaries.

Conclusions

Be proud of your scars.
They have everything to do with your strength, and what you've endured.
They're a treasure map to the deep self.
Clarissa Pinkola Estés

While writing this article, we often discussed how the monologue would be if we had created it today, more than two years after scripting and staging it. Millán has moved on in her Performing Arts undergraduate course and she is now considering to prepare her dissertation on theatre and psychiatry. Over these last years, she feels she had the courage to become, to let go the shame of her scars and show her gifts. How would she tell the tale of this becoming if she had to re-create her monologue today? The script - like Millán's life - is constantly being re-invented in the present moment, imagination becomes the "symbolic space" where Millán can share the deep beauty

[3] For an in-depth discussion of the resignification of "spectators" as "witnesses" in Testimonial Theatre see Wake 2010, 2013.

[4] For a discussion and critique of protocol-based approaches in psychiatric diagnosis and care, see Martín López-Andrade, Colina 2018 and the overall approach of the Spanish research group *La Revolución Delirante*.

that lies in her own scars and the wisdom she acquired through the encounter with her personal and ancestral wounds.

We would like to conclude this journey making an analogy between Millán's monologue and the autobiography of Gabriel García Márquez titled *Living to tell the tale* (*Vivir para contarla*). In this journey, narrating has been reinventing the present creatively assembling aspect of the past in a new significant constellation that provided meaning to our "being in this world" here and now. The act of re-creating Millan's biography through storytelling, embodiment and performance created purpose and motivation to shape our future. We live our life to tell the tale of how we chose to be in this world, and - in telling this tale - we learn how to share our gifts, deeply honour our wounds and proudly wear our scars.

Bibliography

Arendt A., *Men in Dark Times*, Mariner Books, New York 1970.

Crapanzano V., *Tuhami, Portrait of A Moroccan*, University of Chicago Press, Chicago 1980.

Grant D. e Jennings M., *Processing the Peace: An Interview with Teya Sepinuck*, in "Contemporary Theatre Review", 23:3, 2013, pp. 314-322.

Grant D., *Shoulder to Shoulder: The Co-Existence of Truths in the Theatre of Witness*, in Epinoux H., *Post Celtic Tiger Ireland: Exploring New Cultural Spaces*, Cambridge Scholars Publishing, Cambridge 2016, pp. 14-30.

Grierson E. e Brearley L., *Creative Art Research: Narratives of Methodologies and Practices*, RMIT, Melbourne 2009.

Haven K., *Story Proof: The Science Behind the Startling Power of Story*, CT: Libraries Unlimited, Westport 2007.

Jaspers K., *Allgemeine Psychopathologie. Ein Leitfaden für Studierende, Ante und Psychologen*, Julius Springer, Berlin 1913.

Kimberly D.F. e al Sayah F., *Arts-Based Methods in health research: A systematic review of the literature*, in "Arts & Health", 3, 2, 2011.

Martín López-Andrade L. e Colina F., *Manual de Psicopatología*, AEN, Madrid 2018.

Lynn K. e Sides S., *Collective Dramaturgy: A Co-consideration of the Dramaturgical Role in Collaborative Creation*, in "Theatre Topics", 13, 1, 2003, pp. 111-115.

Sepinuck T., *Living with Life. The Theatre of Witness as A Model of Healing and Redemption* in Shailor (ed.), *Performing New Lives: Prison Theatre*, Kingsley, London 2011.

Sepinuck T., *Theatre of Witness - Finding the Medicine in Stories of Suffering, Transformation and Peace*, Kingsley, London 2013.

Csordas T.J., *The Sacred Self: A Cultural Phenomenology of Charismatic Healing*,

University of California Press, Berkeley 1994a.

Csordas T.J., *Introduction: The Body as Representation and Being-in-the-World*, in Csordas (ed.) *Embodiment and Experience: The Existential Ground of Culture and Self*, Cambridge University Press, Cambridge, 1994b, pp. 1-24.

Lahad M., *The Lonely Ape That Told Himself Stories: The Necessity of Stories for Human Survival*, Nova Science, New York 2019.

La Revolucion Delirante, url: http://revoluciondelirante.blogspot.com/ [accessed on February 5th 2022].

Lévi-Strauss C., *The Effectiveness of Symbols*, in *Structural Antropology*, Vol. 1, Doubleday and Co., New York 1967, pp. 181-201.

Lynn R. e Wilkinson L.R., *Hannah Arendt on Isak Dinesen: Between Storytelling and Theory*, in "Comparative Literature", 56, 1, 2004, pp. 77-98.

McAdams D., *Personal narratives and the life story,* in O.P. John, R. Robins, and L. Pervin (eds) *Handbook of Personality: Theory and Research*, Guilford Press, New York, London 2008, pp. 242–262.

Miramonti A. *Healing and Transformation through Art: Theatre for Reconciliation*, in "Educazione Aperta", 6, 2019.

Miramonti A, *Trans-passing, Monologues from the Italian Lockdown*, in "Educazione Aperta", 10, 2021.

Pagliarino A., *Teatro e medicina. "Co-health. Il teatro nella formazione del personale sanitario*, in Cini (ed.), *Humanitas e altre scienze*, Carocci, Roma 2017, pp. 101-115.

Pendzik S., Emunah R. and Read Johnson D. (eds), *The Self in Performance - Autobiographical, Self-Revelatory, and Autoethnographic Forms of Therapeutic Theatre*, Palgrave Macmillan, London 2016.

Pendzik S., *Autobiographical Therapeutic Performance in Drama Therapy*, in *Current Approaches in Drama Therapy*, 3rd Edition. eds D. Johnson and R. Emunah, Charles C. Thomas, Springfield 2020, pp. 338–361.

PPLG 2021, url: https://pplg.org/ [retrieved on 10th February 2022].

Ray P., Pendzik S., *Autobiographical Therapeutic Performance as a Means of Improving Executive Functioning in Traumatized Adults*, in "Frontiers in Psychology", February 2021.

Rossi Ghiglione A. *Teatro e salute. La scena della cura in Piemonte*, Ananke, Torino 2011.

Rossi Ghiglione A., *Arte, benessere, cura. La potenza del teatro*, in "Pnei Review", 2, 2015, pp. 38-47.

Sajnani N. e Johnson D.R. (eds), *Trauma-Informed Drama Therapy: Transforming Clinics, Classrooms, and Communities*, Charles C Thomas Pub Ltd, Springfield, 2014.

Sajnani N. (2018), *The trouble with the word "Client",* LinkedIn: https://www.linkedin.com/pulse/trouble-word-client-nisha-sajnani-phd-rdt-bct/ (accessed on January 9th, 2021).

Siegel D.J., *An interpersonal neurobiology of psychotherapy: the developing mind and*

the resolution of trauma, in *Healing Trauma: Attachment, Mind, Body and Brain*, eds M.F. Solomon and D.J. Siegel, Norton, New York 2003, pp. 1-56.

Snow S., *Ritual/theatre/therapy*, in *Current Approaches in Drama Therapy*, eds. D. Johnson and R. Emunah, Charles C. Thomas, Springfield 2009, pp. 117-144.

Thomson P. e Jaque S.V., *Testimonial theatre-making: Establishing or dissociating the self*, in "Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts", 5, 3, 2011, pp. 229-236.

Yaniv D., *Don't just think there, do something: a call for action in psychological science* in "Arts Psychotherapy", 41, 2014, pp. 336-342.

White M. e Epston D., *Narrative Means to Therapeutic Ends*, WW Norton & Company, New York 1990.

Wake C., *Performing Witness. Testimonial Theatre in the Age of Asylum, Australia 2000-2005*. Ph.D. Thesis, University of New South Wales 2010.

Wake C., *Modern drama, To Witness Mimesis: The Politics, Ethics, and Aesthetics of Testimonial Theatre* in "Through the Wire", 56, 1, Spring 2013, pp. 102-125.

The authors

Angelo Miramonti (Ph.D.) is professor of Community Theatre at the Institute of Fine Arts in Cali, Colombia. He is a registered drama therapist and the founder of the "Arts for Reconciliation" research project in Cali, focusing on the use of arts for dialogue and reconciliation among former combatants and victims of the Colombian armed conflict. He authored a number of articles on the use of arts in peacebuilding. He holds a Ph.D. in Economics, a Masters in Philosophy and a Masters in Cultural Anthropology.

amiramonti@hotmail.com

Karla Millán Gil is a performing arts student at the Institute of Fine Arts in Cali, Colombia. She previously studied philosophy in the University of Manizales and contemporary dance in the "Body and Space" laboratory of the University of Caldas and facilitated theatre workshop in rural areas of Colombia. She has been in contact with the psychiatric system since her adolescence and found in art a way to heal and leave medication. Through art, she wants to build new paths and foster new forms of holistic wellbeing.

karlamillan22@gmail.com

I Bachilleratos Populares

Educación popular *e movimenti sociali nelle scuole serali con persone adulte a Buenos Aires*

Claudia Paganoni

The Bachilleratos Populares, or Bachis, are an important expression of the tradition of Latin American educación popular, but are little known in Italy. These schools are one of the relevant political-pedagogical experimentations born from the encounter of the tradition of educación popular with the new Latin American social movements at the beginning of the 2000s. The history of the Bachilleratos Populares, the praxis and the political-pedagogical reflection that they have produced, the debates that have arisen from the different positions of the movements, are incredibly rich.
With this contribution, I aim first of all to frame the Bachilleratos Populares movement in the history of Latin American educación popular, particularly in the context of the social movements of Buenos Aires. Secondly, I intend to narrate the reality of schools by describing their characteristics and objectives, such as the accessibility of the educational institution, its radical fficialization, the revision of traditional pedagogical relations, and the construction of new ecologies of knowledge. In the last part of the paper, I will trace the debates that have arisen from political contingencies in the twenty years of the Bachis' history, highlighting different positions with respect to certain significant issues, such as fficialization, state educational offer, the role of teachers, repressive policies and self-management at the time of the pandemic.

Keywords: popular schools, Argentina, popular education, adult education, social movements

I Bachilleratos Populares, o Bachis, sono un'espressione importante della tradizione della educación popular latinoamericana, ma sono poco conosciuti in Italia. Queste scuole sono una delle rilevanti sperimentazioni politico-pedagogiche nate dall'incontro della tradizione della educación popular con i nuovi movimenti sociali latinoamericani all'inizio degli anni Duemila. La storia dei Bachilleratos Populares, la prassi e la riflessione politico-pedagogica che hanno prodotto, i dibattiti che sono scaturiti dai posizionamenti differenti dei movimenti, sono incredibilmente ricchi.
Con questo contributo mi propongo in primis di inquadrare il movimento dei Bachilleratos Populares nella storia della educación popular latinoamericana, in particolare al contesto dei movimenti sociali bonarensi. In secondo luogo, intendo raccontare la realtà delle scuole descrivendo le loro caratteristiche e obiettivi, quali l'accessibilità dell'istituzione scolastica, la democratizzazione radicale della stessa, la revisione dei legami pedagogici tradizionali, la costruzione di nuove ecologie del sapere. Nell'ultima parte della trattazione mi occuperò di ripercorrere i dibattiti che sono scaturiti dalle contingenze politiche nei vent'anni di storia dei Bachis, mettendo in risalto differenti posizionamenti rispetto ad alcune questioni calde, quali l'ufficializzazione, l'offerta educativa statale, il ruolo degli insegnanti, le politiche repressive e l'autogestione ai tempi della pandemia.

Parole chiave: scuole popolari, Argentina, educazione popolare, educazione con adulti, movimenti sociali

C. Paganoni, *I Bachilleratos Populares. Educación popular e movimenti sociali nelle scuole serali con persone adulte a Buenos Aires*, in "Educazione Aperta" (www.educazioneaperta.it), 11/2022.

DOI: 10.5281/zenodo.6854923

Introduzione

"Dal punto di vista dell'*educación popular*, quello che auspichiamo è la costruzione di un pensiero critico, affinché ogni persona si riconosca come soggetto politico e di trasformazione" mi ha detto un giorno un insegnante[1] di un Bachillerato Popular di Buenos Aires, andando dritto al cuore della concezione politica della *educación popular* latinoamericana. Se consideriamo i suoi almeno cinquant'anni di storia e l'espansione geografica in tutto il subcontinente ed oltre, comprendiamo come le articolazioni del movimento politico-pedagogico della *educación popular* siano molteplici e variegate. Tuttavia, tutte le sue differenti espressioni conservano questo nucleo concettuale, ossia l'idea che l'educazione sia intrinsecamente politica, che tutta l'attività educativa abbia una natura politica e viceversa che tutta l'attività politica abbia una natura educativa, da cui discende anche la convinzione che sia necessario smascherare qualsiasi tentazione o pretesa di neutralità (Muraca, 2019).

I Bachilleratos Populares, o Bachis, sono un'espressione importante della tradizione della *educación popular* latinoamericana, ma sono poco conosciuti in Italia. Queste scuole sono una delle rilevanti sperimentazioni politico-pedagogiche nate dall'incontro della tradizione della *educación popular* con i nuovi movimenti sociali latinoamericani – relativamente più note, in questo senso, sono ad esempio la *educación popular* zapatista o quella del movimento *Sem Terra* brasiliano. La storia dei Bachilleratos Populares, la prassi e la riflessione politico-pedagogica che hanno prodotto, insieme ai dibattiti che sono scaturiti dai differenti posizionamenti dei movimenti, sono incredibilmente ricchi.

I Bachis sono scuole superiori serali, frequentate da donne e uomini adulti[2] e da giovani sopra i sedici anni di età, lavoratori o disoccupati, che hanno lasciato gli studi e desiderano terminarli. La loro storia inizia a Buenos Aires circa vent'anni fa, nel periodo delle grandi proteste popolari, scoppiate a seguito della crisi economico-politica del 2001. Sono stati creati da differenti movimenti sociali urbani, nei quartieri più poveri della Capitale e della Provincia della città e oggi sono più di 130 in tutto il paese; la maggior parte emette diplomi statali, per quanto al loro interno si pratichi la *educación popular*, quindi si sperimenti un'educazione molto differente da quella tradizionale, ovvero quella offerta dalle scuole statali per adulti.

[1] Nel testo verranno utilizzati come sinonimi i concetti di insegnanti/educatori e di studenti/educandi, in quanto nei Bachilleratos Populares vengono impiegate entrambe le diciture: la prima, di uso comune, la seconda, che si riferisce ad un lessico specifico della *educación popular,* di derivazione freiriana.

[2] L'utilizzo prevalente del genere maschile come neutro è una scelta problematica, che non lascia convinta l'autrice, ma per motivi stilistici si è ritenuta l'opzione che rendesse la lettura del testo più scorrevole.

Una tappa nella storia della *educación popular*

Non possiamo comprendere il fenomeno dei Bachilleratos Populares senza ripercorrere la storia che ha portato la *educación popular* al loro interno. Oggi, in Argentina, l'espressione *educación popular* è estremamente familiare per chiunque lavori in ambito educativo, formale e non, nel terzo settore o nella promozione comunitaria. A livello accademico, invece, alcuni studiosi lamentano che non le venga data la dovuta importanza (Di Matteo, Michi, Vila, 2012), nonostante le sue teorie e pratiche, a partire dagli anni Settanta, siano diffuse e influenti in tutto il Subcontinente e vengano quotidianamente utilizzate nei più svariati contesti. È ormai in atto da anni lo sforzo, da parte di storici dell'educazione (come il brasiliano Torres Carrillo) e teorici dei movimenti sociali (come il collettivo di ricerca del dipartimento di sociologia dell'Università di Buenos Aires GEMSEP – *Grupo de Estudios sobre Movimientos Sociales y Educación Popular*), di scrivere la storia della *educación popular*, per chiarire cosa si intenda con questa espressione e per sistematizzare i saperi prodotti "sul campo", mettendola in comunicazione con altri saperi scientifici. Lo storico José Rivero afferma che "*Educación Popular* es un concepto que en español significa algo más que en inglés *popular education*" (José Rivero, 2008), ad evidenziare che con *educación popular* indichiamo una tradizione specifica, che ha una sua genealogia e una sua storia latinoamericane.

Anche nel contesto del Sud America, vista la varietà di tempi e luoghi in cui l'espressione è stata impiegata, ma anche di posizionamenti politici, il concetto rimane comunque ampio: la *educación popular* viene considerata una teoria, un insieme di pratiche, una corrente, una scuola, un movimento pedagogico, politico, sociale, culturale. Per non cadere in discussioni nominaliste, il modo migliore per definire il concetto è quello di ricostruire la sua storia.

Dunque, per quanto non sia questo il luogo per ripercorrere l'articolato percorso della *educación popular* in Argentina e men che meno nell'intero Subcontinente, non possiamo non menzionare colui che per primo ha concettualizzato questo campo di saperi e pratiche, Paulo Freire. Fin dalla sua prima formulazione con la *Pedagogia degli oppressi* (1968), la proposta di Freire si configura come un'articolazione originale di teorie marxiste, cattolicesimo progressista e anticolonialismo. Come ben evidenzia Muraca, l'idea cardine in Freire è che ogni atto educativo sia un atto politico e ogni atto politico sia un atto educativo (Muraca, 2019). Il pedagogo brasiliano muove una sferzante critica alla matrice sviluppista e neocoloniale dei programmi di alfabetizzazione degli adulti dei governi sudamericani e delle organizzazioni per lo sviluppo, fautori di processi educativi *bancari*, *addomesticatori* e *oppressivi*. Egli scrive una teoria della liberazione che è una pedagogia, proponendo una visione dell'educazione *dialogica* e *coscientizzatrice*, in cui gli *oppressi* superano la sfera spontanea della percezione della realtà e si inseriscono criticamente nella storia, assumendo il ruolo di protagonisti della propria liberazione (ivi, p.31).

Questo posizionamento cardine sarà sempre presente nelle diverse articolazioni che la *educación popular* assumerà nei decenni successivi. Una fase particolarmente interessante ed espansiva della tradizione è quella che nasce dal suo incontro con i nuovi movimenti sociali che, dalla metà degli anni Novanta, fanno la loro comparsa sullo scenario politico latinoamericano. Dedichiamo a questo passaggio una particolare attenzione poiché è proprio questo il contesto in cui, a Buenos Aires, nascono i primi Bachilleratos Populares. Si tratta di un'epoca in cui in Argentina, come nella maggior parte dei paesi sudamericani, le politiche neoliberali producono conseguenze economiche nefaste, soprattutto per le classi più povere. Alla deterritorializzazione produttiva, che prende piede a partire dalla dittatura e poi nel periodo delle riforme neoliberali, si accompagna l'ubicazione dei settori popolari in nuovi territori, nelle periferie delle città e nelle zone di produzione rurale intensiva. È in questo contesto che si configurano nuove forme organizzative della sinistra, i movimenti *socio-territoriali* (Mançano Fernández, 2005), che nascono e si sviluppano in questi territori, tentando di resistere alle dinamiche di sfruttamento e disuguaglianza che colpiscono le classi popolari. Autonomi nei confronti dello Stato, dei partiti politici e della Chiesa, nei movimenti si va delineando un nuovo paradigma della politica dal basso, di democrazia diretta assembleare e orizzontale (Svampa, 2008). In Argentina, i movimenti si caratterizzano per essere, nella maggior parte, movimenti urbani, principalmente di tre tipi: i movimenti di disoccupati, le organizzazioni di lavoratori e lavoratrici che autogestiscono le fabbriche e le diverse forme di organizzazione territoriale che rispondono alle necessità delle persone nei quartieri – come cooperative edili, legate alla terra, alla salute, all'educazione, mense, centri culturali. Queste esperienze sono in principio disarticolate ma, gradualmente, convergono in strutture organizzate e intraprendono azioni collettive simili.

Nel 2001, momento culmine della crisi politica ed economica, si assiste ad uno dei picchi massimi del ciclo di protesta (Tarrow, 2009) iniziato nella decade degli anni Novanta. Fino al 2003 il paese vive un periodo di instabilità istituzionale, per cui di fatto possiamo parlare di un ciclo di protesta nel periodo 1993-2003, quando con l'arrivo del kirchnerismo inizia una graduale *ricomposizione dell'egemonia del blocco dominante* (Stratta e Barrera, 2009). I movimenti sociali si configurano come contro-egemonici in quanto, sviluppandosi a partire da necessità e realtà concrete, sfidano la logica e i valori del capitalismo neoliberale (Elisalde, 2009). Wahren chiama *territorios insurgentes*, ossia territori insurrezionali, ribelli (Wahren, 2011), questi luoghi ove si radicano in maniera preponderante i movimenti, creando *campi di sperimentazione sociale* (De Sousa Santos, 2003).

In Argentina, l'impegno dei movimenti sociali in ambito educativo appare come priorità nell'agenda politica solo dopo che questi hanno consolidato altre lotte, in primis quelle legate al lavoro (Sverdlick e Costas, 2007). I progetti educativi dei movimenti hanno la funzione di supplire alle mancanze dello Stato nel suo ruolo di garante dell'educazione ma, al contempo, viene radicalmente messa a tema la

funzione sociale della scuola, così come la *grammatica scolastica* egemonica (Elisalde, 2009). I processi educativi, in quanto campi politici di trasmissione-creazione del sapere (Puiggrós, 1993), riproducono i processi di esclusione, i ruoli e le gerarchie neoliberali, di classe, neo-coloniali, patriarcali, ma per questo motivo si configurano anche come campi di lotta strategici per il sovvertimento di tale riproduzione. Con le scuole autogestite, i movimenti vogliono creare una nuova egemonia politica attraverso il potenziamento della cultura politica di base, ma al contempo la *educación popular* contamina i movimenti sociali, che iniziano a pensarsi pedagogicamente nel loro complesso, trascendendo i momenti di formazione o educazione formali (Di Matteo, Michi, Vila, 2012), per cui tutti i loro spazi, azioni e riflessioni iniziano a maturare un'intenzionalità pedagogica. La *educación popular* assume allora un'importanza per la gestione permanente del processo sociale (Torres Carrillo, 2011).

La scuola come organizzazione sociale

Dal momento che la dittatura militare aveva approfondito l'esclusione educativa dei settori popolari, negli anni Novanta, in Argentina, lo Stato si trova di fronte a una forte domanda in questo ambito, che resta però insoddisfatta. Si tratta infatti di un periodo di riforme neoliberiste, in cui l'assenza di politiche educative per gli adulti e la disattenzione alle necessità delle classi popolari costituiscono il frutto di una chiara decisione politica. Nell'anno 2000, la *Confederazione dei Lavoratori dell'Educazione* denuncia la drammatica situazione educativa in cui si trova il paese, con 15 milioni di persone maggiori di 15 anni che non hanno terminato gli studi secondari, secondo il censimento del 1991 (Sverdlick e Costas, 2007). La domanda di politiche per la *Educación de Jovenes y Adultos* è molto forte da parte dei settori popolari, anche perché il diploma secondario è sempre più necessario per accedere al mercato del lavoro.

A partire dal 2004, nascono nella città e nella provincia di Buenos Aires i primi *Bachilleratos Populares de Jovenes y Adultos*, all'interno di quartieri popolari, nelle *villas miserias* e nelle fabbriche recuperate, su impulso di movimenti sociali e organizzazioni territoriali. Si tratta di scuole secondarie serali, destinate a persone adulte e giovani di almeno sedici anni, finalizzate al completamento del ciclo di studi secondari; inoltre, su richiesta, vengono attivati corsi di completamento della scuola primaria.

Come approfondirò in seguito, la storia ormai ventennale di queste scuole è contrassegnata dalla grande battaglia per il riconoscimento statale – quindi la possibilità di emettere titoli di studio validi, di ricevere finanziamenti, stipendiare gli insegnanti e assegnare borse di studio agli studenti – senza con questo perdere la propria autonomia organizzativa e pedagogica. Su questi temi le varie scuole, appartenenti a differenti movimenti, hanno assunto posizioni molto differenti, arrivando anche ad aperte conflittualità. Quello che mi preme evidenziare ora, per comprendere il fenomeno, è che fin dalla loro prima creazione le scuole hanno trovato varie modalità

e strategie per far sì che studentesse e studenti vedessero riconosciuto ufficialmente il loro percorso di studi, percependo una borsa di studio e ottenendo il diploma finale. Per supplire all'assenza o integrare il finanziamento statale, le scuole sostengono l'acquisto di materiali e, in alcuni casi, l'affitto dei locali attraverso iniziative di autofinanziamento o con l'aiuto economico del movimento sociale a cui fanno riferimento. Le insegnanti sono prevalentemente donne, ma ci sono anche molti uomini; talvolta sono pagate, in altri casi sono volontarie e attiviste, in ogni caso non necessitano di alcun titolo di studio per insegnare. Solitamente ogni educatrice dà la sua disponibilità ad inizio anno scolastico per tutto l'anno, per svolgere una lezione alla settimana, in una determinata materia. I Bachilleratos organizzano delle giornate di formazione, utili agli insegnanti per imparare a gestire le lezioni, riflettere sui metodi dell'*educación popular* e approfondire tematiche specifiche (Minevitz, 2015).

Come sottolinea il GEMSEP (2014), i Bachilleratos Populares sono una risposta all'insolvenza dello Stato, relativamente limitata in termini numerici ma con interessantissime potenzialità politico-pedagogiche. In verità, anche dal punto di vista quantitativo il fenomeno non è irrilevante, se consideriamo che oggi esistono circa 130 Bachis in tutto il paese, la maggior parte dei quali a Buenos Aires (Blaustein, Rubinsztain, Said, 2018). Pur rispecchiando la forma delle istituzioni scolastiche tradizionali, i Bachis si fondano sul presupposto del carattere politico di tutti i progetti educativi, in contrasto con l'idea di neutralità, e sono guidati dalla prospettiva teorico-pratica di *educación popular,* quindi da un'esplicita intenzionalità politico-pedagogica legata a progetti emancipatori (Brickman, Chirom, Wahren, 2012). La loro pratica si fonda su quattro pilastri, che sono profondamente interconnessi fra loro e non possono essere scissi l'uno dall'altro: l'accessibilità, la democratizzazione radicale dell'istituzione scolastica, la revisione dei legami pedagogici tradizionali, la costruzione di nuove *ecologie del sapere* (Blaustein e Rubinsztain, 2015).

Solitamente le lezioni si svolgono dal lunedì al venerdì in orario serale, in contemporanea per i tre livelli – per chi si iscrive, la durata del ciclo varia da uno a tre anni, a seconda di quando è avvenuto l'abbandono degli studi. Inoltre, è sempre più frequente l'attivazione di asili, per consentire alle madri di frequentare le lezioni: le classi sono solitamente composte da donne e uomini in egual misura. L'età degli studenti e la numerosità dei gruppi-classe sono estremamente variabili, a seconda della domanda e della disponibilità degli insegnanti.

L'accessibilità è determinata chiaramente dalla presenza di scuole sul territorio ma anche dalle caratteristiche delle stesse: ovvero se i percorsi educativi sono pensati per favorire la permanenza degli studenti invece che l'abbandono. L'obiettivo è quindi la costruzione di una scuola che risponda alle esigenze di persone adulte, lavoratori e lavoratrici, disoccupati e disoccupate in balia di impieghi a giornata e donne che svolgono il doppio lavoro, salariato e di cura.

L'organizzazione scolastica è basata sull'abolizione delle gerarchie e sulla creazione di organismi partecipativi e orizzontali con modalità assembleare. Ogni Bachis adotta

soluzioni distinte, ma la maggior parte ha come base decisionale un'assemblea di insegnanti e studenti e una di soli insegnanti. Le assemblee servono per discutere e deliberare, in primis su questioni gestionali e organizzative (le norme di convivenza, gli orari, il mantenimento e la pulizia dei locali, la gestione economica); in secondo luogo, sulle modalità pedagogiche e didattiche (i programmi, l'articolazione fra le distinte aree disciplinari, le modalità di valutazione, le strategie per contrastare l'abbandono scolastico); infine, su questioni più strettamente politiche, come le relazioni con il quartiere, l'articolazione con altre scuole popolari, l'organizzazione e l'adesione a momenti di protesta (Brusilovsky e Cabrera, 2005). Il grado di coinvolgimento degli studenti nelle decisioni varia a seconda delle scuole. In generale, l'obiettivo è che il Bachi sia costruito insieme da educatrici e educande.

Anche le soluzioni adottate nei suddetti ambiti variano da scuola a scuola. In generale, riprendendo la lezione della *educación popular,* il tentativo di tutti i Bachis è di adottare modalità didattiche non *bancarie*, ma *dialogiche*, favorendo l'orizzontalità. A questo fine, viene posta attenzione alla creazione della geografia dell'aula, disponendosi tutte attorno ad un tavolo o con i banchi ordinati circolarmente, ed è frequente l'organizzazione di *talleres*, ossia laboratori, da alternare alla forma tradizionale della lezione frontale. Inoltre, nei Bachis si cerca sempre di insegnare in *parejas pedagógicas*, ossia con coppie di insegnanti, per favorire il dialogo fra gli educatori stessi, neutralizzare la relazione gerarchica fra l'insegnante onnisciente e gli studenti ignoranti (Freire, 2011) e superare l'accentramento della pianificazione della lezione da parte di un solo insegnante. Per quanto riguarda le modalità di valutazione, alcuni Bachis non mettono voti di nessun tipo, altri propongono l'autovalutazione ed altri ancora la valutazione concordata.

Relativamente ai programmi, in alcune scuole la scelta dei contenuti è di competenza degli insegnanti, ma l'interesse che il tema ha suscitato viene discusso a posteriori, in assemblea con gli studenti; in altre, gli insegnanti propongono a inizio anno i possibili argomenti delle varie materie e gli studenti, sempre in assemblea, scelgono quelli che preferiscono. Riprendendo la lezione freiriana, per costruire un'esperienza educativa è necessario partire dalle necessità e dalla realtà dei soggetti coinvolti (Freire, 2011). Riconoscendo i problemi sociali come un fattore chiave nell'abbandono scolastico, le assemblee orizzontali sono strumenti che incentivano un impegno costruttivo e la percezione del significato della conoscenza e dell'apprendimento da parte degli studenti (Pérez, 2014). L'accessibilità dell'istituzione scolastica e la permanenza in un percorso educativo dipendono anche dai contenuti che questo veicola. Seguendo la lezione freiriana, la pedagogia *dialogica* inizia quando l'educatore si domanda cosa insegnerà agli educandi, ossia nella ricerca del *contenuto programmatico* dell'educazione: al centro della pratica educativa vi devono essere *temi* vicini alla vita delle persone (Freire, 2011). L'obiettivo è la costruzione di *ecologie del sapere* (Blaustein e Rubinsztain, 2015), in cui i saperi accademici siano interrelati e messi in dialogo con quelli popolari, superando allo stesso tempo sia la svalutazione sia la mistificazione sia la folklorizzazione romantica di questi ultimi (Brusilovsky e Cabrera, 2005).

Immagine 1: piano orario della Escuela Libre de Constitución

Áreas curicolares y asignaturas	**Horas**		
	1°	**2°**	**3°**
Área de Ciencias Naturales y Matematicás			
Biología	2	-	-
Educación para la Salud	-	2	-
Matemática	4	4	2
Física	-	2	-
Química	-	-	2
Área de Ciencias Sociales			
Historia y Geografía	4	3	3
Educación Civica	2	-	-
Filosofía y Psicología	-	2	-
lntroducción al estudio de la Cultura y la Sociedad	-	-	2
Área de Comunicación			
Idiomas (inglès)	2	2	2
Lengua y literatura	5	4	-
Literatura	-	-	2
Área de Fonnación Profesional			
lntroducción al conocimiento de la Realidad Social	2	-	-
Problemática Contemporánea	2	-	-
Técnicas de Trabajo Intellectual (TTI)	2	-	-
Fundamentos de la Educación	-	2	-
Historia de la Cultura	-	2	-
Políticas sociales	-	2	-
Desarrollo de las Comunidades	-	-	3
Relaciones Laborales	-	-	3
Metodología de la Investigación	-	-	6
Total de horas semanales	25	25	25

Immagine 2: piano orario di La Dignidad Villa Soldati

	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves
18.15 – 19.45	Matématica I, II	Educación popular	Pueblos originarios I, II, III	Sociología/ Filosofía I, II, III
	Matématica III	Historia II	-	-
20 – 21.30	Salud comunitaria I, II, III	Historia III	Talleres de arte y resistencia o de la musica	Práticas del lenguage I, II, III
	-	-	Convivencia I, II, III	-

Dai piani orari dei Bachilleratos Populares *Escuela Libre de Constitución (ELDC)* e *La Dignidad Villa Soldati,* possiamo vedere come la suddivisione per anni e materie sia simile a quella delle scuole tradizionali. Nella realtà sussistono però enormi differenze. Nel 2018 ho avuto modo di prendere parte attivamente, per tre mesi, al corso di *Problematicas Contemporaneas* alla *ELDC* e ho potuto vedere come tematiche complesse, quali la questione indigena, dei diritti dei minori, della tratta della prostituzione, siano state affrontate in maniera originale, partendo da fatti di cronaca conosciuti da tutte, ma inquadrando poi le problematiche in maniera articolata, da un punto di vista storico e antropologico. Al Bachi *Parque Patricios* ho potuto osservare come una materia apparentemente neutra come la matematica possa essere contaminata d'esperienza: economia domestica, funzionamento dei prestiti bancari, analisi di dati quantitativi riportati negli articoli di quotidiani, rilevazione e statistica di base su questioni di quartiere, ad esempio. Allo stesso modo, coniugando il rigore scientifico e l'esperienza di vita degli educandi, nel Bachi *La Dignidad Villa Soldati*, un intero semestre del corso di *Salud Comunitaria* è stato dedicato alla *Educación Sexual Integral,* affrontando, in prospettiva trans-femminista, i temi più svariati: dalla dimensione anatomica, all'interruzione di gravidanza, passando per le malattie sessualmente trasmissibili, i generi, gli orientamenti sessuali, le forme di discriminazione e molto altro.

Questi sono solo alcuni esempi di come all'interno dei Bachis si metta in pratica ogni giorno la *educación popular.* Per fare sì che i processi educativi diventino luoghi di sovvertimento, non più di riproduzione, dei processi di esclusione, dei ruoli di potere, delle gerarchie neoliberiste, di classe, neo-coloniali, patriarcali, essi vanno considerati nella loro complessità, senza scindere il piano dell'accessibilità, della forma istituzionale, dei legami educativi e dei contenuti. Il *Colectivo Subversiones*, promotore del *Bachillerato Parque Patricios*, racconta così la spinta politica che ha portato alla creazione del Bachi: "Il processo di *empoderamiento* per la produzione collettiva della nostra cultura, con attenzione al coinvolgimento orizzontale di tutti i partecipanti, attraversa la vita quotidiana di tutte le soggettività coinvolte, producendo trasformazioni

nel modo in cui si vivono le relazioni sociali, nello sguardo sul mondo e verso se stessi" (Colectivo Subversiones, 2018). Senza dimenticare il contesto di nascita e sviluppo dei Bachilleratos, ossia il processo di *territorializzazione* dei movimenti sociali, prende forma ora la concezione della scuola come organizzazione e campo di sperimentazione sociale, in cui si promuovono relazioni permeabili tra gli spazi educativi e la comunità in cui è inserita.

Vent'anni di dibattito politico

Ho cercato di fornire una descrizione dei Bachilleratos Populares che ne mettesse in evidenza gli aspetti di continuità in questi venti anni di storia – a prescindere dalle contingenze politiche – e comuni – non condizionati dall'appartenenza ai differenti movimenti. Di fatto, come accennavo precedentemente, la loro storia è articolata, e proprio dai cambiamenti politici e dai differenti posizionamenti che i Bachis hanno assunto di fronte a questi si è sviluppato un dibattito molto ricco.

Un apporto fondamentale alla ricostruzione della storia dei Bachis è stato offerto dal GEMSEP (2015), che ha proposto una crono-suddivisione in quattro periodi, a cui ora potremmo aggiungerne un quinto. In particolare, dal 2004 al 2007 si assiste alla nascita dei Bachis nell'ambito dei nuovi movimenti sociali e alle prime articolazioni fra gli stessi; nel periodo 2008-2011 si realizzano sia il processo di riconoscimento ufficiale dei Bachis sia alcune significative rotture all'interno delle loro articolazioni; fra il 2012 e il 2015 emergono le risposte dei Bachilleratos alle iniziative statali per la *Educación de Jovenes y Adultos*; dal 2016 al 2020 assistiamo al cambio di governo e all'ampliamento di alleanze con altri settori educativi, con il fine di resistere alle nuove politiche regressive; dal 2020 si apre la fase della pandemia. Mi propongo quindi ora di inquadrare i nodi principali del dibattito politico in rapporto ad alcuni passaggi storici fondamentali.

- *L'ufficializzazione*. Nel 2005, i tre Bachis allora esistenti si organizzano per far sì che il riconoscimento del percorso di studi che propongono avvenga attraverso una scuola privata della Provincia (Brickman, Chirom, Wahren, 2012; Elisalde, 2009), cioè dichiarando che i propri studenti sono iscritti presso quella sede. È questa la modalità con cui, negli anni, viene ovviato il problema del mancato riconoscimento di alcune strutture e al contempo vengono garantite la validazione dei titoli e le borse di studio. Nel giro di non molto tempo, inizia ad emergere la necessità di un riconoscimento legale proprio. Al momento della creazione dei primi Bachis, vi era consenso sul fatto che lo Stato dovesse essere l'unico garante dell'educazione. Pertanto vengono realizzate differenti azioni di protesta, intorno alle cinque rivendicazioni fondamentali dei Bachilleratos Populares: possibilità di emissione di titoli ufficiali; riconoscimento delle proprie specificità politico-pedagogiche, quindi creazione di una normativa peculiare; salario per educatori ed educatrici; borse di studio per studentesse e studenti;

finanziamento integrale alle scuole, che le organizzazioni possano gestire come ritengono più opportuno, anche destinando parte dei fondi ai salari dei docenti (GEMSEP, 2015). Nel 2007/2008, i Bachis ottengono il riconoscimento ufficiale tramite *Gestión Privada* (GEMSEP, 2015; Minevitz, 2015); a partire da questo momento, inizia ad aumentare esponenzialmente la quantità dei Bachilleratos Populares e si crea la *Coordinadora de los Bachilleratos Populares en Lucha* (CBPL). Il riconoscimento tramite gestione privata significa però essere di fatto inseriti nell'ambito del pubblico privatizzato, da sempre osteggiato dai movimenti in quanto espressione della mercantilizzazione neoliberista dell'educazione. Tale soluzione, da un punto di vista politico, non piace alle scuole che, dunque, continuano la loro battaglia fino al 2011 – anno molto importante poiché i Bachis ottengono appunto il cambiamento della forma di riconoscimento da *Gestión Privada* a *Gestión Social* (Brickman, Chirom, Wahren, 2012; GEMSEP, 2015). Questa forma di riconoscimento, introdotta con la *Legge Nazionale dell'Educazione* del 2006, è considerata una conquista in termini normativi, in quanto si tratta di una forma legale pensata appositamente per le scuole pubbliche a gestione sociale, come i Bachilleratos Populares. Tuttavia, anche la *Gestión Social* non è scevra di problemi. Innanzitutto, ogni anno il governo deve varare una risoluzione che concede ciò che viene chiamata la "validità nazionale" dei titoli emessi tramite *Gestión Social* (Barricadatv, 2018). Spesso, i riconoscimenti rimangono a lungo sospesi e studenti e insegnanti devono scendere in piazza per sollecitare l'amministrazione ad emettere la risoluzione. In secondo luogo, la normativa che regola la *Gestión Social* è piuttosto oscura e poco chiara rispetto alla sua definizione: in alcuni punti, sembra che la normativa includa la *Gestión Social* nella *Gestión Privada*. Da un lato, quindi, la debole regolamentazione lascia spazio alla negoziazione politica (Sverdlick e Costas, 2007); dall'altro, i Bachilleratos Populares iniziano a interrogarsi sull'effettiva corrispondenza tra le proprie rivendicazioni di ufficializzazione e una forma istituzionale, che si colloca su un confine così labile.

- *L'offerta educativa statale.* Sebbene i Bachis nascano nello scenario della crisi neoliberalista, il loro sviluppo avviene negli anni della ristrutturazione statale kirchnerista e questo processo di riarticolazione delle istituzioni influisce sullo sviluppo delle pratiche dei movimenti e delle scuole (Minevitz, 2015). Con la nuova *Legge Nazionale dell'Educazione* del 2006, il kirchnerismo riattiva una serie di proposte storiche per la *Educación de Jovenes y Adultos*, perciò si aprono intense polemiche con uno Stato che ora si presenta come un soggetto attivo in questo ambito. Negli ambienti di governo si fa strada l'idea che i Bachilleratos Populares non abbiano più senso di esistere, visto che l'Argentina si trova in un momento storico diverso da quello di dieci anni prima, contraddistinto dal recupero economico e da uno Stato presente in termini di politiche sociali e educative (Blaustein, Rubinsztain, Said, 2018). Dopo il riconoscimento del

2008, iniziano ad esserci forti polemiche all'interno della *Coordinadora*, essendo i Bachis promossi da organizzazioni con differenti profili politici e ideologici. Una prima questione riguarda il posizionamento politico da assumere nei confronti del kirchnerismo e viene posta in questi termini: la *Coordinadora* può includere Bachis promossi da organizzazioni allineate col governo e conservare allo stesso tempo l'autonomia necessaria a portare avanti coerentemente i propri percorsi di lotta? Alla fine si approda alla decisione di escludere le organizzazioni allineate con il governo dalla CBPL e così nel 2009 sorge una nuova coordinadora, affine al kirchnerismo, la *Coordinadora Batalla Educativa* (CBE), che nel 2015 arriva a riunire trenta Bachilleratos. In aggiunta a questo, nel 2012, viene attivato dallo Stato il *Plan FinEs – Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundorios*, che nella provincia di Buenos Aires ha un enorme successo, passando da 25.000 studenti iscritti nel 2010 a 200.000 nel 2014 (Finnegan, 2016). Si moltiplicano commissioni *FinEs* in quartieri e località dove prima c'erano solo Bachilleratos Populares, dopodiché viene bloccato il riconoscimento dei Bachis, offrendo in cambio a questi ultimi l'ufficializzazione attraverso il *FinEs*. Se la questione dell'adesione al kirchnerismo genera una forte spaccatura, quella del *Plan FinEs* origina divergenze ancora maggiori. Il programma viene fortemente criticato, essendo accusato di dare più importanza al diritto alla certificazione, che al diritto reale all'educazione (GEMSEP, 2014). La CBE finisce per accettarlo, sostenendo che non implica la perdita del profilo politico-pedagogico peculiare del Bachillerato Popular, mentre la CBPL lo rifiuta, sostenendo che "Non ha nulla a che vedere con quello che pensiamo o di cui abbiamo bisogno in ambito educativo" (GEMSEP, 2015).

- *Il ruolo degli insegnanti.* Nel 2010 avviene la seconda separazione all'interno della prima *Coordinadora* e viene creata la *Red de Bachilleratos Populares Comunitarios* (RBPC), che nel 2011 riunisce sette Bachis. Le principali ragioni della scissione riguardano le differenti prospettive rispetto alla domanda per il salario. Secondo la RBPC, infatti, le regole burocratiche che lo Stato impone per il pagamento dei salari limitano fortemente l'autonomia educativa dei Bachilleratos Populares (Brickman, Chirom, Wahren, 2012). Inoltre, la lotta per il salario consuma inutilmente troppe energie militanti, che potrebbero essere utilizzate in altra maniera. In questa prospettiva, l'ottenimento della prima serie di riconoscimenti salariali del 2010, che dalla CBPL è vissuto come una grande conquista, è letto dalla RBPC in termini di limitazioni dell'autonomia (Brickman, Chirom, Wahren, 2012). Alla fine del 2011, tutte le scuole della RBPC ottengono il riconoscimento ufficiale da parte del governo, senza aver intrapreso la lotta per il riconoscimento salariale (GEMSEP, 2015). Le tre *Coordinadoras* hanno posizionamenti diversi nei confronti dello Stato, da cui discendono concezioni differenti rispetto al ruolo degli insegnanti. Per quanto questa schematizzazione sia senza dubbio semplificatoria, dal momento che le

Coordinadoras sono sempre state attraversate da accesi dibattiti interni, possiamo affermare che, storicamente, la CBE e la CBPL abbracciano l'idea che lo Stato debba essere garante dell'educazione, considerando i docenti dei Bachis come *lavoratori statali,* che lottano per i propri diritti. Le educatrici della RBPC, al contrario, rifiutano completamente questa definizione, si considerano *docenti militanti* e strutturano le proprie richieste in termini di finanziamento integrale alle scuole, che le organizzazioni possano gestire in autonomia.

- *Repressione e pandemia.* Le divergenze fra le differenti *Coordinadoras* si appianano in parte dal 2015 al 2019, di fronte alle politiche repressive del governo di *Alianza Cambiemos*. In questi anni vengono attuate una serie di misure di attacco all'educazione pubblica statale, con la chiusura di sedi *FinEs* e di altri programmi storici di educazione per gli adulti, che causano l'espulsione di centinaia di studentesse dal sistema scolastico e il licenziamento di un alto numero di docenti (Barrera, 2018). Questo comporta una riduzione delle azioni di protesta riguardanti temi specifici dei Bachis e l'alleanza con altri settori, soprattutto con i sindacati dei docenti, in risposta alle politiche repressive e in difesa dell'educazione statale (Blaustein, Rubinsztain, Said, 2018). D'altra parte, la volontà di smantellamento da parte del governo dell'educazione degli adulti mette in luce la precarietà dell'appoggio statale dei governi neoliberisti ad un settore sempre esposto ai tagli della spesa pubblica. Con l'insorgere della pandemia, i progetti di autogestione dal basso, consolidatisi negli anni, risultano fondamentali. Alcuni Bachis organizzano reti sociali di solidarietà, tentando di garantire i beni di prima necessità, assistenza legale e psicologica e, quando possibile, continuità didattica. Un'insegnante del Bachi *2 de diciembre* racconta così l'esperienza del primo lockdown argentino, fra marzo e aprile 2020: "Abbiamo continuato a riunirci per pensare a diverse strategie per sostenere la continuità pedagogica richiesta dallo Stato, una richiesta che non è stata accompagnata dalla garanzia di condizioni necessarie per l'insegnamento e l'apprendimento. I nostri studenti non hanno ricevuto cibo, computer e collegamenti internet dallo Stato e nemmeno gli insegnanti. Con l'aggravarsi della crisi, abbiamo deciso collettivamente di contribuire alle organizzazioni politiche che operano nel quartiere, per aiutare ad affrontare vari problemi, tra cui la mancanza di elettricità e di acqua potabile" (Tema Libre, 2020). Visto il drammatico peggioramento delle condizioni di vita delle classi popolari, spesso gli obiettivi didattici passano in secondo piano, ma non vengono abbandonati. Le educatrici mettono in campo differenti strategie per interagire con le studentesse, delineando risposte educative più eterogenee rispetto agli anni precedenti. Infatti, non tutti gli educandi sono nella condizione di portare avanti gli studi e l'obiettivo primario diventa quello di alimentare la relazione con i gruppi classe e condividere informazioni su borse di studio, mense popolari di quartiere e altre forme di supporto. "Abbiamo pensato a delle

proposte – racconta ancora l'insegnante del *2 de diciembre* – e le abbiamo riviste in base alle risposte degli studenti: il tipo e la quantità di materiale da inviare agli studenti, come fare le restituzioni, come mantenere il legame con la scuola. Abbiamo anche riflettuto sulle nostre condizioni di lavoro e su ciò che ci veniva richiesto. Abbiamo elaborato una posizione collettiva sulla cosiddetta continuità pedagogica e il ritorno in classe" (*ibidem*). In questo momento particolarmente complesso, la scuola come organizzazione sociale dispiega al massimo le sue risorse.

Conclusioni: la cassetta degli attrezzi

I Bachilleratos Populares, nati fra le maglie larghe di uno Stato in profonda crisi (Saskia Sassen, 2008), trovano in questo vuoto il terreno per un ripensamento radicale del processo educativo. Tutti i Bachis concepiscono la scuola come un'organizzazione sociale, ma la questione dell'autonomia politico-pedagogica nei confronti dello Stato è affrontata dalle varie scuole, appartenenti a diversi movimenti sociali, in modi differenti e queste divergenze sono emerse, in particolare, in riferimento ad alcune questioni chiave. Le politiche statali in ambito educativo sono considerate da alcuni come uno strumento di cooptazione dei movimenti sociali, da altri come una conquista fondamentale degli stessi. Se la prima prospettiva perde di vista la ricchezza di relazioni e sperimentazioni che sono state – anche se contraddittoriamente – introdotte nel terreno delle politiche sociali, il secondo punto di vista non considera la fisionomia dello sviluppo economico da cui derivano e da cui dipendono materialmente le politiche di welfare, ossia il modello capitalista (Gago e Mezzadra, 2015). Non tenere conto delle condizioni materiali su cui poggiano le istituzioni educative è, in ultima analisi, in contraddizione con i presupposti epistemologici stessi della *educación popular*, in cui la *coscientizzazione* è intesa, in una prospettiva materialistica, come la formazione e lo sviluppo di una coscienza capace di comprendere criticamente la realtà storica (Muraca, 2019).

Anche grazie a questi dibattiti, la recente storia dei Bachilleratos ha incrementato il repertorio di azioni di protesta (Tarrow, 2009) e ha portato a un'importante elaborazione teorico-politica, che ha arricchito la cassetta degli attrezzi delle lotte per l'educazione, approcciando quest'ultima come un problema politicamente complesso.

Bibliografia

Barrera I., *Nueva jornada de lucha de los bachilleratos populares*, in "Marcha", 09 giugno 2018, url: http://www.marcha.org.ar/nueva-jornada-de-lucha-de-los-bachilleratos-populares/.

Barricadatv Redazione, *Bachilleratos populares: Estamos sin poder emitir un título*

oficial, in "Barricadatv", 09 maggio 2018, url: https://www.barricadatv.org/?p=8327.

Blaustein K.A.L., Rubinsztain P., *¿Educación popular y escuela? Reflexiones desde la experiencia de un Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos*, in "Conceptos", n. 495, 2015, pp. 97-130.

Blaustein K. A. L., Rubinsztain P., Said S., *Las disputas por los sentidos de lo público en educación. Los Bachilleratos Populares en el ciclo kirchnerista en la Argentina*, in E. R. Mena Mendéz et al., *Las disputas por lo público en América Latina y el Caribe,* CLACSO, Buenos Aires 2018.

Brickman D., Chirom M., Wahren J., *Acciones colectivas y articulación política-pedagógica de los movimientos sociales: El caso de la Coordinadora de Bachilleratos Populares (2003-2012)*, in "III Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos", Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza 2012.

Brusilovsky S., Cabrera M.E., *Cultura escolar en educación media para adultos. Una tipología de sus orientaciones*, in "Convergencia Revista de Ciencias Sociales", vol. 12 n. 38, 2005, pp. 277-311.

Colectivo Subversiones, *Colectivo Subversiones,* opuscolo cartaceo, 2018.

De Sousa Santos B., *Crítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia*, Desclée de Brouwer, Bilbao 2003.

Di Matteo A.J., Michi N., Vila D., *Recuperar y recrear. Una mirada sobre algunos debates en la Educación Popular,* in "Debate Público. Reflexión de Trabajo Social", n. 3, 2012, pp. 83-96.

Elisalde R., *Movimientos sociales y educación: bachilleratos populares en empresas recuperadas y organizaciones sociales. Experiencias pedagógicas en el campo de la educación de jóvenes y adultos*, in R. Elisalde, M. Ampudia (a cura di), *Movimientos Sociales y Educación. Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*, Buenos Libros, Buenos Aires 2009.

Finnegan F., *La educación secundaria de jóvenes y adultos en la Argentina. Una expansión controversial*, in "Encuentro de Saberes", n. 6, 2016, pp. 33-41.

Freire P., *La pedagogia degli oppressi*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 2011.

Gago V., Mezzadra S., *Per una nuova politica dell'autonomia: i "movimenti sociali" nello specchio latinoamericano*, in "EuroNomade", 23 giugno 2015, url: http://www.euronomade.info/?p=5029.

GEMSEP, *La educación de jóvenes y adultos bajo la gestión kirchnerista: aportes para un análisis crítico del Programa FinEs2*, in "Revista Encuentro de Saberes. Luchas populares, resistencia y educación", n. 4, 2014, pp. 58-66.

GEMSEP, *Cuadernillo para el Debate No 1: 10 años de Bachilleratos Populares en Argentina*, Mimeo, Buenos Aires 2015.

Mançano Fernández B., *Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais: Contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais*, in "OSAL - Observatório Social de América Latina", n. 16, 2005, pp. 273-283.

Minevitz G., *Educación Popular y Movimientos Sociales y Políticos. Los Bachilleratos Populares*

del Movimiento Popular La Dignidad, Trabajo Final profesorado de Historia, 2015.

Muraca M., *Educazione e movimenti sociali. Un'etnografia collaborativa con il Movimento di Donne Contadine a Santa Catarina (Brasile)*, Mimesis, Milano 2019.

Pérez P.M., *La Escuela Libre de Consitución (2008-2013). Cinco años de construcción colectiva, horizontal y autogestionada*, Editorial Reconstruir, Buenos Aires 2014.

Puiggrós A., *Historia y prospectiva de la educación popular latinoamericana*, in Gadotti M., Torres C. (a cura di), *Educación Popular. Crisis y Perspectivas*, Miño y Dávila, Buenos Aires 1993.

Rivero, J., *Educación de adultos en América Latina,* Laboratorio Educativo, Caracas 2008.

Sassen S., *Una sociologia della globalizzazione*, Einaudi, Torino 2008.

Stratta F., Barrera M., *Movimientos sin clases o clases sin movimiento? Notas sobre la recepción de la teoría de los Movimientos Sociales en la Argentina*, in "Conflicto Social", n. 1, 2009, pp. 118-134.

Svampa M., *Cambio de época. Movimientos sociales y poder político*, CLACSO, Buenos Aires 2008.

Sverdlick I., Costas P., *Bachilleratos Populares en Empresas Recuperadas y Organizaciones Sociales en Buenos Aires*, in "Ensayos & Investigaciones del Laboratorio de Políticas Públicas", n. 30, 2007, pp. 199-250.

Tema Libre, *¿Qué pasó en los Bachilleratos Populares el 2020?*, in "Tema Libre", 15 dicembre 2020, url: https://temalibreeducacion.wixsite.com/temalibre/post/qu%C3%A9-pas%C3%B3-en-los-bachilleratos-populares-el-2020

Tarrow S., *El poder en movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política,* Alianza, Madrid 2009.

Torres Carrillo A., *Educación popular. Trayectoria y actualidad*, Universidad Bolivariana de Venezuela, Caracas 2011.

Wahren J., *Territorios Insurgentes: La dimensión territorial en los movimientos sociales de América Latina*, in "IX Jornadas de Sociología", Universidad de Buenos Aires, 2011.

L'autrice

Claudia Paganoni è dottoranda in Pedagogia presso l'Università di Verona, con un progetto di ricerca sulle persone adulte nel contesto italiano. Nel 2018 ha svolto un'indagine etnografica nelle scuole popolari di Buenos Aires nell'ambito del progetto "Tesi all'estero" dell'Università di Bologna, ricerca che è poi confluita nella sua tesi magistrale sull'educazione femminista nei Bachilleratos Populares e in un contributo leggibile su "ʃconnessioni Precarie": C. Paganoni, *Educazione popolare e femminismo in Argentina*, in "ʃconnessioni Precarie", 19 giugno 2019, url: www.connessioniprecarie.org/2019/06/19/educazione-popolare-e-femminismo-in-argentina.

BLOG

Educazione all'aperto e metropoli

Giovanni Castagno

DOI: 10.5281/zenodo.6855170

Nonostante in questi due anni sarebbe stato molto utile, opportuno direi, nonostante anche vari documenti ministeriali avessero ribadito che "uscire all'aperto" poteva costituire un'utile alternativa ai rischi legati agli spazi chiusi nella diffusione del contagio, nonostante alcune importanti iniziative dei genitori abbiano provato anche a richiederlo, la scuola ha attraversato e continua ad attraversare l'emergenza sanitaria ripiegandosi su se stessa.

La maggior parte delle risorse economiche messe a disposizione dal ministero sono state impiegate nell'acquisto di banchi monoposto e la maggior parte delle risorse intellettuali e fisiche nel misurare distanze, applicare adesivi che indicassero dove dovevano stare i bambini e le bambine e comminare punizioni o rimbrotti se si spostavano di pochi centimetri da quanto stabilito nelle commissioni attivate ad hoc.

Uscire all'aperto e "fare scuola" fuori dalla classe, negli spazi esterni, come terrazzi, corridoi, cortili delle scuole già poteva costituire un primo passaggio per recuperare un'abitudine ormai quasi del tutto compromessa (D'Anna, 2021). Spingersi a oltrepassare la soglia della scuola, varcare il cancello e andare a conoscere lo spazio vissuto e abitato dai bambini al di fuori di esso una opportunità per modificare radicalmente la didattica e l'apprendimento, un orizzonte al quale eventualmente tendere.

Purtroppo, va detto, in pochi ci hanno provato.

Le motivazioni sono sempre moltissime, come sempre moltissimi sono gli atteggiamenti ostili nei confronti dei tentativi di cambiamento di una istituzione come la scuola, la cui tendenza storicamente è quella di promuovere una propria conservazione. Basti pensare alle resistenze che tutte le grandi riforme hanno determinato negli insegnanti, dalla legge sulla scuola media unica nel 1962 (Barbagli, Dei, 1969), all'approvazione degli organi collegiali con i decreti delegati del 1973 (Cavallini, 1965), alla timidezza con cui è stata accolta la riforma sulla valutazione nella scuola primaria nel corso del passato anno scolastico[1].

Anche nei confronti del suggerimento ministeriale di provare a sperimentare come fare scuola fuori dalla scuola, le cose non sono andate diversamente.

Un enorme scoglio è costituito innanzitutto dalla diffusissima abitudine a centrare

[1] L'ordinanza 172 del dicembre 2020 arriva dopo anni di battaglie di organizzazioni come l'Mce che avevano spinto per un cambiamento. L'azione più incisiva è stata sicuramente la campagna "voti a perdere" (http://www.mce-fimem.it/campagna-voti-a-perdere/).

la didattica sul libro di testo e dalla convinzione che le "uscite" rallentino il percorso scandito dai capitoli del manuale. Partire dalla pagina scritta piuttosto che dall'esperienza diretta dei bambini è uno dei problemi principali dell'approccio didattico praticato nella scuola italiana. Nonostante, per esempio, già le indicazioni nazionali per il curricolo del 2012 facciano riferimento esplicito alla libertà che gli insegnanti hanno di programmare la loro didattica senza sentirsi vittime di programmi e percorsi stabiliti apriori, adattando in autonomia alla propria classe i percorsi di apprendimento, oggi più che in passato il libro di testo è ritornato prepotentemente al centro della didattica e di fatto, la sua organizzazione interna, determina il lavoro che gli insegnanti proporranno alla classe durante l'anno. Di fronte a questo processo, è chiaro che si sia fatta strada una diffusissima disabitudine degli insegnanti a ritenere più utile analizzare la realtà per come essa è, piuttosto che attraverso la mediazione del libro di testo. A corollario di questa impostazione, la radicata convinzione che il luogo ideale per "fare scuola" sia la classe.

Sul fronte burocratico amministrativo le cose non sono di fatto semplici e alle linee guida del ministero raramente sono corrisposte procedure che semplificassero la vita a chi voleva iniziare dei percorsi più sperimentali. I dispositivi che bisogna affrontare e in molti casi aggirare per uscire da scuola, portare una classe semplicemente a fare una passeggiata e osservare il territorio dove si svolge la giornata dei bambini fuori da scuola, è complicatissimo. Innanzitutto perché, laddove non sono stati approvati regolamenti specifici, accordi con associazioni o enti presenti sul territorio e quindi percorsi progettuali strutturati, il rapporto tra numero di bambini per classe e docenti lo impedisce[2]. Essendo state ormai da anni eliminate le copresenze grazie alla riforma della Gelmini e di Tremonti, il singolo insegnante non può portare con sé fuori da scuola una classe che abbia un numero superiore a 15 alunni.

Ciononostante con una classe dell'Istituto comprensivo di Via Picherle dove ho lavorato quest'anno siamo comunque riusciti a realizzare alcune esplorazioni urbane (ma solo per il fatto che il sottoscritto si è dimostrato disposto a regalare delle ore alla scuola, "accompagnando volontariamente" la collega in servizio): per completare un percorso di riflessione sul rapporto tra cittadinanza, democrazia e spazio urbano che era partito da osservazioni molto importanti fatte da Mario Lodi in alcuni suoi contributi degli anni Settanta (Lodi, 1977) sui rischi insiti nel fatto che anche nella migliore delle classi cooperative, senza un confronto con l'esterno, ci si può ritrovare troppo stesso di fronte a "isole felici" avulse dal contesto.

Delle tante piste, dei fili che potevamo decidere di seguire, abbiamo scelto di concentrarci su quello della "street art". Ormai, infatti, tra Via Pincherle, Via della Vasca Navale, Lungotevere Dante e ponte Marconi, ci sono moltissime opere, più o meno

[2] Nel Municipio VIII a Roma, sta per prendere il via una sperimentazione nell'ambito dell'azione chiave del programma europeo Erasmus+che riguarderà le scuole superiori, *Learning Bubbles* (https://www.learningbubbles.eu). Il rischio è che interventi di questo tipo senza un intervento su quei dispositivi amministrativi di cui parlavamo possano vedere limitato il loro impatto.

note, che i bambini hanno potuto osservare direttamente con i loro occhi e sulle quali riflettere.

A cosa assomigliava l'enorme pesciolone dipinto da Lucamaleonte sulla facciata del Liceo Rossellini? E le forme adottate da Greg Jager per il playground di fronte al centro sociale occupato Acrobax, a cosa si ispiravano? La facciata multicromatica di Blu che ricopre l'ex-cinodromo perché ha proprio quelle gradazioni di colori?

Ne sono nate come sempre molte suggestioni: è stato interessante, infatti, proprio a partire da alcune frasi di Mario Lodi che avevamo letto in classe a proposito del suo lavoro sulla Costituzione italiana (Lodi, 2008), ragionare sulla questione della giustizia, delle regole, dell'infrazione, dell'atteggiamento che va tenuto nei confronti di chi trasgredisce una norma. Ma anche dell'atteggiamento che i cittadini possono avere nei confronti di norme che ritengono ingiuste. Ci siamo accorti, per esempio, che nonostante il quartiere abbia sicuramente tratto giovamento, almeno da un punto di vista estetico dalla presenza delle nuove opere, alcune di queste sono state realizzate senza che ci fosse stato un accordo tra l'amministrazione e i writers. I bambini hanno capito perfettamente che scrivere sui muri spesso è l'unico sistema che riesce ad utilizzare chi non ha altri mezzi per fare arrivare il proprio messaggio agli altri. Come nel caso della scritta dedicata ad Antonio, giovane militante del CSO Acrobax morto durante una consegna. È importante quindi come hanno sostenuto Alessandro Dal Lago e Serena Giordano, comprendere bene quale differenza ci sia tra una legittima richiesta di maggiore attenzione per lo spazio pubblico e una retorica difesa dell'ordine visivo, portata avanti dai fanatici della pulizia (Dal Lago, Giordano, 2016).

La voce dei bambini nella nostra società è sistematicamente ignorata e se i muri dei palazzi diventassero un veicolo dei loro immaginari, dei loro bisogni, probabilmente i nostri quartieri avrebbero tutto un altro aspetto. Le contraddizioni che ne determinano le condizioni non sarebbero certo risolte, ma sicuramente la cittadinanza avrebbe uno strumento in più, una chiave di lettura diversa per osservarle e magari provare a risolverle.

In attesa che questo tipo di protagonismo entri nell'agenda politica dell'amministrazione, abbiamo fatto delle prove in classe e cosi è nata la nostra "strada ideale": la nostra "strada scolastica" è piena di verde, di alberi e i palazzi assumono tutta un'altra fattezza perché è chiaro che il tema ambientale per le nuove generazioni è molto sentito. Chissà che coinvolgendoli di più nello studio delle risposte da adottare ai problemi della nostra società non si riuscirebbe anche a evitare alcune delle dinamiche perverse di cui parla Rossella Marchini nel bel volume curato con Antonello Sotgia ed evitare una "gentrification" di cui possiamo fare a meno (Marchini, Sotgia, 2017).

Tra i loro compiti, gli amministratori, che si muovono su un crinale molto sottile, tra valorizzazione del territorio e rischio di snaturarlo, avrebbero certamente quello di ascoltare di più la cittadinanza, e al suo interno, anche quella componente tradizionalmente ancora più inascoltata che è costituita dai bambini. Si dovrebbero affacciare un po' di più a scuola e si accorgerebbero che anche i più piccoli hanno delle idee per migliorare il territorio nel quale vivono.

Ci vorrebbero appuntamenti fissi, delle assemblee per esempio, come suggeriva Freinet, attraverso le quali imparare ad ascoltarsi.

Ne uscirebbero delle belle.

Riferimenti bibliografici

Barbagli M., Dei M., *Le vestali della classe media*, Il Mulino, Bologna 1969.

Cavallini G. (a cura di), *Sui decreti delegati*, Emme edizioni, Milano 1965.

Dal Lago A., Giordano S., *Sporcare i muri. Graffiti, decoro e proprietà privata*, Deriveapprodi, Roma 2016.

D'Anna G., *Avanguardie educative. Linee guida per l'implementazione dell'idea "Outdoor education"*, Indire, Firenze 2021.

Lodi M., *Cominciare dal bambino. Scritti didattici, pedagogici e teorici*, Einaudi, Torino 1977.

Lodi M., *Costituzione, la legge degli Italiani riscritta per i bambini, peri giovani… per tutti*, Casa delle arti e del gioco, Cremona 2008.

Marchini R., Sotgia A., *Roma. Alla conquista del far west. Dalla fornace al mattone finanziario*, Deriveapprodi, Roma 2017.

L'autore

Giovanni Castagno è insegnante della scuola primaria, fa parte del gruppo romano del Movimento di cooperazione educativa, è redattore della rivista "Cooperazione educativa" e membro della Comunità di Ricerca della rivista "Educazione Aperta".
Ha pubblicato contributi di vario genere con alcune riviste online, tra la quali "Napoli monitor", "Comune-info", "Lavoro culturale", "Minima Moralia". Dottore di ricerca in Teoria e ricerca educativa e sociale si interessa di tematiche riguardanti il pensiero di Lev S. Vygotsky e Antonio Gramsci. Da vari anni si occupa di associazionismo scolastico e di progetti di educazione alla cittadinanza attraverso lo sport in particolar modo alla scuola Di Donato nel rione Esquilino a Roma.

Marina la sirena dei bambini

Gaia Colombo

DOI: 10.5281/zenodo.6855227

C'è una sirena che gira per le scuole d'Italia. Si chiama Marina, come la spiaggia in cui è nata, sul litorale di Ravenna (in una classe quarta della scuola primaria), e come la sirena di Gianni Rodari, ritrovata nella rete insieme ai pesci da un pescatore palermitano. Come lei ha gli occhi "buoni e allegri" e conosce "storie meravigliose", le porta con sé dentro il baule (con il coperchio bombato come il forziere dei pirati), nel diario zeppo di pagine scritte dai bambini che ha incontrato. Marina l'ha messo nel baule (insieme ai suoi amici: i pesci e la balena) perché sa che attraverso il diario "l'esperienza si fa conoscenza" (Roghi, 2022). Non a caso è figlia di Roberto Papetti, l'artista giocattolaio che ha lavorato per quindici anni con Mario Lodi, il maestro che voleva "aiutare i bambini e le bambine a conquistare i concetti più astratti e potenti" ed era convinto che la via migliore per farlo fosse "attraverso il gioco, attraverso le *sensate esperienze*" (De Mauro, 2014). Per i bambini non c'è miglior modo di un'avventura per giocare e sperimentare se stessi nel mondo: Marina arriva a Palermo su un gozzo di legno dipinto di azzurro come il coperchio del baule, a bordo, con lei (insieme ad Angelo, il pescatore) c'è Roberto: maglietta a righe e camugin (il berretto tipico del pescatore ligure: un basco blu con il pompon rosso).

I bambini si accalcano intorno alla barca, vogliono salirci sopra, tentano subito di aprire il baule desiderosi di scoprire cosa contenga. Da giorni aspettano l'arrivo della sirena, hanno sette anni e in classe discutono animatamente interrogandosi su di lei "ma è una sirena vera o una bambola?", e se è una bambola: "quanto è grande?", "ma una sirena vera può vivere fuori dall'acqua?", "ma la sirena è un pesce", "no, è un anfibio", una voce si leva perentoria: "è una balena, perché le sirene sono mammiferi", e così via dicendo. Un'avventura significa partire per un viaggio senza conoscerne la meta e il nostro viaggio ha inizio così, fantasticando su una creatura che arriverà dal mare e che adesso è lì: il baule è stato aperto e i bambini corrono scalmanati all'aria aperta, lanciano sassi nel mare, si inseguono, si accapigliano intorno a Roberto per fargli le domande. A un certo punto lui si ferma a raccogliere pietre colorate, le mette in cerchio, qualche bambino lo osserva incuriosito, Roberto è assorto e silenzioso ma i bambini capiscono il gioco e si mettono a cercare anche loro i sassi colorati, lo aiutano a costruire quell'immagine che piano piano prende forma, qualcuno raccoglie fiori, li sistema tra i capelli della sirena, un altro tira fuori dal baule un bambolotto di pezza:

è Mosciolino che trova posto accanto alla sua amica di sassi. "Bambini, chi è Mosciolino?", "io lo so", urlano alzando la mano, vogliono tutti raccontarmi di lui: "**è** un pescatore di cozze", mi fanno vedere il retino azzurro cucito sul suo braccio, "l'hanno fatto i bambini di una classe perché lì c'era un pescatore di cozze", dice uno, "sì, ma l'hanno fatto", dice un'altra, "perché sennò Marina era sola e si spaventava a dormire da sola a scuola", mentre spiega osserva i disegni di alghe e cozze sulla casacca celeste del pupazzo, "ma come li hanno fatti?" si chiede. Abbiamo deciso che ogni bambino, a turno, porterà Marina a casa propria, così non avrà paura, "ma se Marina non c'è, Mosciolino si sentirà solo", e così discutiamo del fatto che anche Mosciolino potrebbe andare a casa dei bambini. È un continuo discutere, dibattere, e scrivere, insieme, perché i bambini che ospiteranno Marina dopo di loro possano leggere quello che loro hanno fatto con lei. Le frasi escono dalla bocca dei bambini chiare e precise perché abbiamo ragionato sul fatto che dobbiamo raccontare tutto agli altri bambini, ma senza annoiarli e così impariamo a riassumere i fatti, riflettendo su ciò che è importante e su ciò che è superfluo. Quando il testo è finito lo decidono loro: "punto e basta" dice una bambina "e qui ci mettiamo la foto".

Il gioco

Roberto racconta storie, soffia sulla cannuccia per mettere in moto la girandola: "da dove è venuta fuori questa cosa qui?", "dalla tua testa" risponde un bambino. Ripete che "per il bambino il gioco è tutto" e che è questo che molte maestre e molti maestri hanno dimenticato. Cita Jean Piaget, per il quale "il gioco è il lavoro dell'infanzia", ciò attraverso cui il bambino prende consapevolezza della propria possibilità di incidere sulla realtà esterna, perché "nel mondo della fantasia non si verificano insuccessi né si è vincolati alle proprietà degli oggetti o delle situazioni reali." (Baumgartner, 2010, p. 18). E naturalmente cita Mario Lodi, la sua "scuola attiva", senza cattedra e senza voti, aperta all'imprevisto e al gioco, perché il bambino "con i sensi raccoglie i dati della realtà [...]. Con la mente confronta, riflette, ricorda. Conserva le sensazioni in ripostigli segreti dove possono restare tutta la vita" (Pace, 2022, p. 42).

"I bambini giocano non solo perché si divertono, ma anche e soprattutto perché apprendono ad entrare e ad uscire dalle cornici di senso [...] È comunque grazie a questo procedimento sociale e interattivo che le bambine e i bambini come le donne e gli uomini, i cuccioli come i mammiferi adulti, creano i mondi intermedi, mondi che imitano altri mondi ma che, nello stesso tempo, diventano creativamente autonomi" (Iacono, 2018, p.1). Oltre a Piaget e a Lodi, Roberto cita Gregory Bateson, secondo il quale, come per Donald Winnicot "nella teoria del gioco [...] sono centrali la relazione, il riconoscimento e il contesto. Inoltre, identità e alterità coesistono nello spazio e nel tempo. È la relazione in cui essere e non essere stanno insieme" (*ibidem*).

Il gioco ha un ruolo essenziale nel "processo di maturazione emotiva e intellettuale

e di autonomizzazione del bambino, in grado ormai di attraversare i mondi intermedi di quelle diverse realtà che Winnicott concepisce come illusioni condivise [...] L'apprendimento è anche la capacità di saper entrare nelle illusioni rimanendo se stessi. In questo senso l'apprendimento è apprendimento della propria autonomia in mondi di illusioni condivise. In ciò consiste la sua verità" (ivi, p. 4).

La sirena porta i bambini per strada, alla scoperta di quartieri, spiagge, approdi, a ritrovare il lato giocoso e divertente del conoscere e dell'imparare, del raccontare ad altri ciò che sperimentano e immaginano. La bambola sirena è il tramite che li mette in relazione con il mondo, attraverso il mare da cui lei arriva e per il quale riparte, con il suo diario, ponte tra interno e esterno, strumento di accesso alla parte intima di sé e di riflessione su ciò che accade mentre si è insieme agli altri.

La scrittura

Se il gioco è tutto per il bambino, la lingua è al centro della vita umana: questo è l'intreccio pedagogico che ha dato vita alla sirena, "pungolo" maieutico che gira per le scuole d'Italia. Il diario di Marina comunica emozioni e mette in gioco i desideri, spinge i bambini a usare la lingua scritta apprendendone regole e convenzioni in modo naturale, perché "una lingua si impara esercitandola, non c'è altra via, ed esercitandola nella varietà e nelle modalità di esercizio che essa ammette e richiede" (De Mauro, 2018, p. 25).

Oltre a costruire girandole e strumenti musicali con i bambini, Roberto ha mostrato loro i giocattoli che ha realizzato: c'è la macchina della verità (un bastoncino zigrinato con in cima un'elica che gira dopo che lo sfreghi solo se quello che dici è vero), ci sono i cavallucci marini sali e scendi, ci sono le trottole, gli animali di legno. L'attenzione di Roberto, mentre gioca con i bambini, è rivolta alle parole: si ferma su quelle più difficili: "che significa questa parola? Come si scrive? Impariamola". Sa benissimo che la scuola dev'essere innanzi tutto luogo di ascolto e di discussione. Perché è discutendo che si impara a pensare: facendo domande, riflettendo, argomentando, confrontando le opinioni. E perché "questo è il principio del discorso e anche il fine: devono imparare a parlare, tutte e tutti, sempre meglio. Si tratta di dare degli strumenti, delle vie, si tratta di aiutarli al meglio" (ivi, p. 28). Sa benissimo che arricchire il lessico dei bambini significa ampliare il loro mondo, perché ancora oggi, come ai tempi di Don Milani, sono quelle 900 parole in più che separano chi ci sta dentro da chi ne è escluso. Lo intuiscono fin da subito loro stessi, quando si scrutano, a settembre, in prima elementare. Siamo a Palermo, in pieno centro storico, seduti al banco ci sono i Pierino e i Gianni del quartiere (Scuola di Barbiana, 1967, p. 19[1]) e accanto a

[1] "Voi dite che Pierino del dottore scrive bene. Per forza, parla come voi. Appartiene alla ditta. Invece la lingua che parla Gianni è quella del suo babbo. Quando Gianni era piccolo chiamava la radio lalla. E il babbo serio: non si dice lalla, si dice aradio".

loro ci sono gli Alì (De Mauro, 2018, p. 25) e le Lian, che non c'erano né a Barbiana né a Vho. Sono tutti bravissimi, per il momento, perché è il primo giorno e devono prendere le misure, quando leggo "Alice Cascherina" ci sono i Pierini che alzano la mano "io lo conosco Rodari, la mamma me lo legge", i vari Gianni, gli Alì e le Lian ascoltano in silenzio, un silenzio che in certi casi diventerà un'abitudine.

> [...] all'inizio della scuola elementare i bambini tendono a dividersi grosso modo in due gruppi: un primo gruppo è caratterizzato da soggetti che sono in grado di descrivere alcune funzioni della lettura e della scrittura; un secondo gruppo si contraddistingue invece per una certa difficoltà a percepire gli scopi di questi apprendimenti e a comprendere i benefici che se ne possono ricavare. Più precisamente, davanti alla richiesta di formulare alcune finalità della lingua scritta, i bambini appartenenti al primo gruppo mostrano di essere in grado di esplicitare un progetto personale di lettore ("così posso leggere le storie", "per sapere le scritte dei negozi"). Diversamente, i bambini del secondo gruppo palesano piuttosto la tendenza a evocare delle risposte ridondanti o istituzionali, affermando, ad esempio, che s'impara a leggere "per fare i compiti" o "perché si va a scuola". Questa difficoltà a identificare dei motivi funzionali può in seguito ostacolare il processo di apprendimento della lingua scritta. Ciò in ragione della minor motivazione che può caratterizzare il bambino che non riesce a comprendere precisamente gli scopi di questo apprendimento e della conseguente difficoltà ad attivare efficacemente le risorse cognitive richieste nei compiti di lettura e di scrittura. Al contrario, la capacità di evocare alcuni scopi della lingua scritta appare una condizione ineluttabile per sviluppare adeguate competenze in questo campo, sia sul piano della decifrazione sia su quello della comprensione (Bocchi, Zanoni e Antonini, 2019).

A cosa serve scrivere? Percepire il senso di questo atto è essenziale per il bambino perché per superare una fatica occorre una motivazione, termine che deriva dal latino *motus*, ossia movimento e indica il muoversi di un soggetto verso qualcosa di desiderato. Questo qualcosa è la potenza comunicativa della scrittura, la sua magia: scriviamo perché qualcuno legga le nostre parole. Nelle pagine del diario di Marina quel qualcuno sono gli altri bambini, è la bambola sirena, che vaga di casa in casa.

Alcune pagine le scriviamo insieme, altre le scrivono liberamente i bambini, a turno. Perché "la scrittura collettiva abitua all'ascolto, al rispetto delle opinioni altrui, a riconoscere vicendevolmente i valori e le capacità nascoste in ciascuno, a ridimensionare se stessi, a saper riconoscere che la propria opinione non sempre è la più giusta, a cercare non l'affermazione personale, ma l'interesse di tutti. [...] è un pratica da sperimentare in quanto democratizza l'atto della produzione della conoscenza, rendendolo contemporaneamente più rigoroso" (Lodi e Tonucci, 2017, p. 20).

Tuttavia, a questo "scrivere insieme", occorre affiancare "l'uso individuale e creativo

della lingua sia orale che scritta. Questo per evitare soprattutto la standardizzazione stilistica sul modello della lingua del maestro, pericolo sempre presente anche per l'educatore più attento" (*ibidem*).

È così che il diario registra il soggiorno di Marina a scuola, il suo pellegrinaggio per le case, si riempie di parole, di disegni e di fotografie: Marina che finalmente arriva al molo e poi seduta a tavola che mangia le alghe (ovvero, le biete), sotto le coperte mentre ascolta la favola della buonanotte, a lezione di danza, al mare, poggiata sulla sedia alata, inerpicata su uno scoglio. I bambini l›hanno dipinta a scuola con Roberto, dopo aver costruito con lui girandole segnavento e trombe per melopee stridule. Adesso le suonano insieme, al tramonto, mentre il vento si alza e la sedia variopinta sembra quasi stia per prendere il volo. I fatti e le emozioni si traducono in immagini e parole.

N. ha scritto per lei una filastrocca, l'ha messa accanto alla fotografia che le ritrae insieme in un acquario. "È un fotomontaggio!" esclama una bambina "sennò Marina avrebbe i capelli bagnati". Per fare quella foto N. si è travestita a dovere: costume, maschera e boccaglio, ha la faccia seria mentre tiene Marina abbracciata, come uno scudo per difendersi dallo squalo che nuota sopra di lei. Inizialmente, all'idea che ogni bambina e bambino della classe avrebbero ospitato la sirena, si era messa a urlare, aveva paura che i suoi genitori non le avrebbero permesso di portare a casa la sirena. Qualche giorno dopo si è decisa a chiedermi Marina per portarla con sé dopo la scuola, aveva un'aria esitante, emozionata. Alla fine, sulla sua pagina del diario, accanto alla filastrocca, è comparsa quella foto con lo squalo che nuota sopra di lei nell'acquario.

La società educante

Si porta la scuola a casa e la vita a scuola. Il quartiere, "la comunità educante", partecipa attivamente all'avventura: la biblioteca di quartiere, il Museo del Mare, Angelo il pescatore, i genitori, tutti vengono a scuola e la scuola va da loro, per accompagnare Marina nella città che la ospita. Perché, "il sostegno alla maturazione delle capacità linguistiche [...] deve venire da tutto l'ambiente socioculturale in cui la scuola opera. Biblioteche e mediateche pubbliche e informazione concorrono oggettivamente, per quel che fanno e per qual che non fanno, all'educazione e, magari, se volete, alla diseducazione linguistica. Dev'essere chiaro che occorre delineare compiti formativi non solo per la scuola, ma per intere *società educanti* (De Mauro, 2018, p. 29).

Roberto davanti al mare racconta la storia di Omero, i bambini seduti sugli scogli sono concentrati sulle sue parole mentre armeggiano con le trombe che hanno costruito con lui, emettono un suono lamentoso e stridulo. "Facciamo vivere il mito ai bambini", dice Roberto. Forse per trovare il camugin e il maglione a coste blu da marinaio gli è bastato frugare in un vecchio armadio: il suo legame con il mare è una storia della quale racconta poco perché non gli piace parlare di sé. Liquida il discorso con poche

parole: è nato in una famiglia di pescatori e comandanti di navi giunta a Ravenna dalla Croazia nel dopoguerra, a quindici anni si è imbarcato come mozzo. "Lo sapete chi è il mozzo, bambini?", spiega che è quello che lava il ponte, monta, carica, tira le funi. Sul suo curriculum c'è scritto che dal 1963 al 1975 ha fatto il marinaio, il motorista, l'analista chimico. "Ma quando mi sono accorto che l'avventura c'entrava poco, sono tornato a terra. Volevo studiare, ho studiato, e alla fine ho trovato la mia dimensione nel gioco" (Pace, 2022, p. 42).

Roberto non parla di sé e non spiega il gioco, preferisce giocare con i bambini perché è convinto che l'esperienza debba precedere la conoscenza, gli interessa creare situazioni che possano produrre impressioni e attivare pensieri. Con la sirena ha costruito uno scenario immaginifico che parla ai bambini di viaggio e libertà. Ne hanno bisogno più che mai dopo più di due anni di prescrizioni claustrofobiche, in una situazione di ansia costante in cui alla paura del virus è susseguita quella della guerra. "Marina ha anche avuto il Covid", dice Roberto, i bambini ascoltano il racconto di come la sirena sia rimasta bloccata per due anni in Croazia a causa del lockdown. Si è rimessa in viaggio perché se da qualche parte si deve riprendere il filo interrotto del pensiero, nella scuola, è dal suo baule, dai suoi giochi: di esplorazione, manipolazione, finzione. Giochi creati come strumenti per acquisire significati creandone di nuovi, per sviluppare nei bambini l'attitudine autentica a scrivere che è in sostanza la magia di pensare.

"Perché faccio giocattoli? Sostanzialmente, riprendo i gesti dei bambini: ridare significato alle cose smarrite, perdute e abbandonate". Tra le cose perdute, gli oggetti da riciclare e a cui dare una nuova vita, c'è una scuola da ritrovare e rinnovare continuando a immaginarla come dovrebbe essere (sempre e non solo in alcuni frangenti particolarmente felici): una scuola che nasca dall'idea che educare i bambini significa "toccare il futuro". È il concetto che fa da filo conduttore al film "Lunana - il villaggio alla fine del mondo", di Pawo Choyning Dorji, uscito in questi giorni nelle sale cinematografiche. Nel film Ugyen è un insegnante che non vuole più insegnare e viene spedito per punizione nella scuola più isolata del mondo, vorrebbe scappare ma qualcosa finisce col legarlo a quel luogo e a quei bambini che vedono in lui una figura fondamentale per la costruzione del loro futuro. Nella scuola di Lunana non c'è nulla, solo le parole del maestro e dei bambini e un campo immenso in cui spicca un canestro da basket costruito appendendo ad un palo di legno la tavoletta di un water la cui funzione originaria è sconosciuta agli abitanti del villaggio. Gli strumenti che il maestro otterrà saranno una lavagna, dei gessi, i quaderni e una palla per giocare con i bambini. C'è però, fin dall'inizio, quell'idea vitale, che ciò che avviene in quello spazio in cui manca tutto riguardi la costruzione del futuro, non solo dei bambini ma di tutto il villaggio. Anche Mario Lodi, come Ugyen, appena nominato maestro in provincia di Cremona, aveva deciso inizialmente di lasciare l'incarico perché, comprendendone l'enorme valore, si era sentito incapace di ricoprire quel ruolo. In entrambi i casi a sostenere i maestri è il ritrovarsi in una comunità che condivide un progetto (per Ugyen

l'intero villaggio, per il mastro Lodi l'incontro con il Movimento di Cooperazione Educativa e con le idee di Célestin Freinet) perché, "il contagio delle passioni può far nascere e crescere il desiderio di cambiamento [...] in questo consiste lo specifico della *paideia*, intesa come socializzazione capace di trasmettere il desiderio di cambiamento, cioè la voglia di diventare soggetti attivi della propria trasformazione, tanto sul piano individuale quanto sul piano collettivo" (Thanopulos e Ciaramelli, 2021).

Tra gli oggetti smarriti che Roberto Papetti manipola per dare loro una nuova vita c'è questa comunità, essenziale per fare esistere la scuola come l'aveva immaginata il suo amico Mario Lodi di cui quest'anno ricorre il centenario dalla nascita. Nel libro *Il paese sbagliato* racconta il suo sforzo incessante per liberare il pensiero e la parola dei bambini in una scuola che era allora ed è purtroppo in molti casi tuttora rigidamente trasmissiva (nonostante le Indicazioni Nazionali mettano a fuoco l'orizzonte di senso verso cui la scuola deve tendere). Nelle ultime pagine del libro c'è la tristezza del maestro per una scuola (e una società) il cui fine "non è il bambino libero, non è l'uomo felice. Difendere l'uomo" scrive "significa mettersi dalla sua parte e rifare scuola, e sistema e tutto" (Lodi, 2014, p. 460).

Bibliografia

Baumgartner E., *Il gioco dei bambini,* Carocci, Roma 2010.

Bocchi P. C., Zanoli S., Antonini F., *Didattica delle prime pratiche di lettura e scrittura. Un approccio metodologico per valorizzare la continuità,* Quaderni didattici del Dipartimento formazione e apprendimento Supsi, dicembre 2019.

De Mauro T., *Addio al maestro che giocava,* in "La Repubblica", 3 marzo 2014

De Mauro T., *L'educazione linguistica democratica,* Laterza, Roma-Bari 2018.

Iacono A. M., *Bateson e Winnicott: il gioco e i mondi intermedi* EXagere - Periodico di contributi e riflessioni di sociologia, psicologia, pedagogia, filosofia, giugno 2018, n. 6, url: https://www.exagere.it/bateson-e-winnicott-il-gioco-e-i-mondi-intermedi/

Lodi C., Tonucci F., *L'arte dello scrivere,* Casa delle Arti e del Gioco - Mario Lodi, Piadena Drizzona (Cr) 2017.

Lodi M., *Il paese sbagliato*, Einaudi, Torino 2014.

Meda J., *Gli esperimenti scolastici di Barbiana e di Vho. La scuola come luogo di inclusione e come spazio di crescita civile e democratica (1948-1968),* in: *Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall'Unità ad oggi,* a cura di Anna Ascenzi e Roberto Sani, FrancoAngeli, Milano 2020, url: https://www.academia.edu/45075618/Gli_esperimenti_scolastici_di_Barbiana_e_Vho_La_scuola_come_luogo_di_inclusione_e_come_spazio_di_crescita_civile_e_democratica_1948_1968_

Pace M., *Gioco e scienza, Roberto Papetti e l'incontro con Mario Lodi, intorno a un'idea di giocattolo,* in "Andersen" marzo 2022.

Poetica del gioco. Roberto Papetti artigiano artista. Incontro di formazione sul gioco

e inaugurazione della mostra, Villa Dora, San Giorgio di Nogaro (UD), url: https://www.villadorasgn.it/poeticadelgioco/

Roghi V., *Nel diario di Mario Lodi l'esperienza si fa conoscenza,* Il Manifesto, 3 aprile 2022.

Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa,* Libreria Editrice Fiorentina, 1967.

Thanopulos S., Ciaramelli F., *Dimensioni complementari di una pratica di vita resa umana dal desiderio di auto-trasformazione*, in "Il Manifesto", 20 febbraio 2021.

L'autrice

Gaia Colombo Laureata in Lingue e Letterature Straniere Moderne presso l'Università degli Studi di Palermo, si è occupata di formazione degli adulti presso enti pubblici e privati e di Management didattico per l'Università degli studi di Palermo e per la Crui (Conferenza dei Rettori Italiani). Dal 2007 insegna nella scuola primaria, nell'anno in corso ha tenuto un laboratorio di didattica della scrittura presso il Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria della LUMSA - sede di Palermo.

Tecnologia e cooperazione a scuola

Cinque interviste

Margherita Dolce

DOI: 10.5281/zenodo.6855295

1. Scrivere insieme per costruire il noi e partecipare con gli altri. A colloquio con Sonia Sorgato

Sonia Sorgato è un'insegnante di scuola primaria di Milano, lavora da vent'anni ed è di ruolo da sedici. Si laurea in Scienze della formazione primaria nel 2002 – tra le prime laureate, ricorda, di un corso iniziato nel 1998 con un grande investimento e coinvolgimento da parte dei docenti della Bicocca di Milano. Tutto inizia lì, in quelle aule. Poi si occupa di lingua dei segni, di sordità, facendo l'insegnante di sostegno per sette anni. Passa all'insegnamento su posto comune rimanendo in contatto con l'Università, come conduttrice di laboratori per didattica della matematica. Negli ultimi anni si iscrive al MCE, quando viene ricostituito il gruppo territoriale di Milano, diventandone un'attivista. Fa parte del gruppo di creazioni matematiche del MCE e del gruppo che si occupa di valutazione.

Cosa vuol dire oggi insegnare con le tecniche Freinet?

Mi sono avvicinata alle tecniche Freinet a partire dalla didattica della letto-scrittura; ho seguito il corso della professoressa Lilia Andrea Teruggi, che porta avanti il lavoro sulla scrittura spontanea facendo diretto riferimento al testo libero. I tentativi di portare a scuola concretamente questo lavoro sono legati anche a un secondo incontro, quello con MCE e con Enrico Bottero, perché con lui ho incontrato la bibliografia scientifica che mi ha permesso di conoscere e sperimentare i brevetti e il piano di lavoro. Da qui parte la collaborazione per introdurre queste tecniche nella mia scuola con il gruppo di insegnanti.

Per me, oggi, lavorare con le tecniche significa innanzitutto orientare tutta la progettazione con un forte riferimento alle *Indicazioni nazionali*, riempiendo di senso tutte le pratiche che vengono proposte a scuola. La cosa fondamentale è che tutte le pratiche, anche quelle esecutive che possono essere vissute come qualcosa di più fittizio da proporre ai bambini, in realtà assumono un senso all'interno della pedagogia

popolare, considerandola come un sistema. La mia esperienza, insieme alla collega, è stata quella di assumere di anno in anno tutto l'impianto della pedagogia freinetiana, anche raccogliendo delle osservazioni molto diverse rispetto a quelle che raccoglievamo nei cicli precedenti che non avevano un orientamento di questo tipo.

C'è dietro molto lavoro di documentazione.

Il ruolo della documentazione è importante per due motivi fondamentali: da una parte questa è la testimonianza di un processo, dall'altra senza la documentazione non si può progettare. Tenere traccia della documentazione dei bambini, significa progettare revisionando in base alle necessità di quel gruppo.

Questo serve molto a dare senso alle pratiche di scrittura dentro le nostre scuole. Penso al dettato: nella vita adulta noi non lo pratichiamo più, allora quale valenza può avere il dettato dentro la scuola? A mio avviso nessuna, se non quella di individuare e sanzionare gli errori. Le pratiche Freinet assegnano una motivazione e senso reale alla prestazione degli alunni. E questo è più coerente anche con i traguardi di competenza e con il processo di autovalutazione: tutto il sistema delle tecniche Freinet è rivolto alla possibilità del bambino di autoregolarsi, di autovalutare i propri apprendimenti.

Quanto tempo dedicate alla scrittura?

Noi dedichiamo molto tempo alla scrittura, in genere ogni giorno: c'è sempre qualcosa su cui scrivere. I complessi d'interesse che emergono da ogni corrispondenza attivata sono tanti, i bambini sono passati in questo ciclo da una scrittura collettiva, ad una scrittura individuale questo perché anche in loro è cresciuto l'interesse di scrivere più cose da sé, di attivare delle relazioni "intime" con altri bambini, in un rapporto uno a uno.

Con il testo libero noi iniziamo in prima. Dopo aver lavorato sulla scrittura spontanea, e a partire dalle loro scritture spontanee, iniziamo un lavoro di sistematizzazione e decodifica dei loro interessi. Dalla seconda iniziamo a scrivere per e con gli altri, introducendo la corrispondenza con la classe della Scuola dell'infanzia. Ogni mese ci inviamo delle corrispondenze sulle attività che riguardano le creazioni matematiche realizzate in settimana. I miei alunni imparano a scrivere sulle loro impressioni e emozioni, delle creazioni realizzate. Pian piano, il testo libero, assume una configurazione sociale, il cui tentativo è quello di costruire relazioni con l'esterno che si traducono in una costruzione di significati condivisi.

I bambini, in questo modo, sono innanzitutto più motivati ad acquisire competenze sintattiche, ortografiche e grammaticali sempre più corrette. Questo perché lo scrivono per gli altri e vogliono che gli altri siano in grado di leggerli, senza fraintendimenti: non vuol dire non fare errori, gli errori servono per mettersi in gioco e correggere via via il tiro attraverso le revisioni collettive. Dal punto di vista

comunicativo, mi sembra che siano bambini molto competenti rispetto alla struttura formale dei testi. Un esempio che posso raccontare è di quando i bambini hanno scritto al presidente Mattarella; lì hanno sperimentato e compreso un registro di scrittura molto formale rispetto alle lettere scritte con lo stesso contenuto al sindaco di Milano, alla nostra preside, ad altre classi, ad altri insegnanti e perfino al nostro edicolante di quartiere. I bambini compartecipano a un pensiero, sperimentano momenti di libertà espressiva ma anche di costruzione democratica del sé e del noi. Questo crea identità di gruppo e partecipazione all'esterno.

2. Dai testi liberi al giornale. In classe con Elisa Amato

Elisa Amato nasce a Roma nel 1983, si laurea a Roma Tre come Educatrice professionale di comunità e poi in Scienze della formazione primaria. Lavora prima come educatrice dell'infanzia, soprattutto in ambito ludico-ricreativo e di educazione interculturale e ambientale; dal 2011 è insegnante di scuola primaria. Insegna all'Istituto comprensivo Simonetta Salacone di Roma, quest'anno ha avuto una quarta. Deve al MCE molto della sua formazione professionale in ambito scolastico.

Cosa vuol dire insegnare oggi con le pratiche Freinet?

Lo studio della pedagogia e delle tecniche Freinet è stato, per me, veramente un'illuminazione perché mi ha permesso di sistematizzare delle intuizioni e delle sperimentazioni che avevano caratterizzato il mio lavoro negli anni passati: come far lavorare insieme bambini e bambine all'interno di un contesto classe, come farli cooperare, come dare loro gli strumenti per poter lavorare in autonomia, senza che il mio ruolo fosse costantemente di autorità. L'aspetto importante che mi ha permesso di accogliere la proposta di Freinet è stato la possibilità di adattare un'impostazione pedagogica rispetto al contesto che avrei incontrato. Sento questo come necessità: perché le classi sono tutte diverse, e perché parliamo di una proposta che risale a un secolo fa. Riproporle oggi in classe significa leggere, in quell'ottica, le situazioni in cui andiamo a lavorare, nella prospettiva della configurazione di un ambiente che faciliti l'autonomia e l'autoregolazione dei bambini e delle bambine, significa costruire un senso di responsabilità rispetto ai propri apprendimenti, ma anche responsabilità verso gli altri, verso la comunità classe e la comunità scolastica. Negli scritti di Freinet, per forza di cose, non viene dato spazio alle tecnologie digitali ma è assolutamente possibile inserire il loro uso all'interno di queste pratiche.

Come organizzare materiali, strumenti di lavoro, fonti documentarie per una classe cooperativa?

Negli aspetti organizzativi rientra la predisposizione dell'ambiente. La nostra classe

è allestita il più possibile come un ambiente non rigido, nonostante ci siano state delle imposizioni rispetto a questo, dovute ai protocolli introdotti a causa dell'emergenza sanitaria, ad esempio sulla disposizione dei banchi e sul dover rispettare le distanze. Per realizzare una classe cooperativa è importante che l'aula sia un ambiente flessibile: avere la possibilità di spostare i banchi, di poter lavorare individualmente, in coppia, in gruppo, di poter utilizzare anche gli spazi fuori dall'aula. Occorre poter immaginare come spazio di lavoro non solo l'aula ma anche i laboratori, il giardino, i corridoi stessi e, se possibile, anche l'ambiente fuori dalla scuola.

Un altro aspetto organizzativo che caratterizza la nostra classe è la scansione temporale.

Cerchiamo di regolarci secondo un calendario che consenta delle ciclicità, cioè degli appuntamenti che si ripetono settimanalmente; delle ritualità giornaliere, di modo che i bambini e le bambine si riconoscano in questo ritmo e riescano ad essere autonomi. Un'organizzazione di questo tipo, condivisa con loro, garantisce dei punti di riferimento e dunque, favorisce la capacità di muoversi all'interno dell'agenda settimanale in autonomia, organizzando il proprio lavoro. Un ulteriore dispositivo che aiuta l'organizzazione della classe è il sistema degli incarichi: quei compiti che si assumono le bambine e i bambini rispetto a delle attività da portare avanti. Noi siamo partiti in prima con pochi incarichi piuttosto semplici, ad esempio la sistemazione dell'aula o la distribuzione dei materiali; man mano che aggiungevamo attività o quelle che poi avremmo riconosciuto come "tecniche", gli incarichi sono aumentati di complessità. Oggi, abbiamo il/la bibliotecario/a che gestisce la biblioteca in classe, il/la postino/a che distribuisce la posta, ci sono gli incarichi relativi all'assemblea di classe ovvero presidente/essa e segretario/a, ci sono i tutor e, ora che abbiamo costituito la nostra cooperativa scolastica, abbiamo istituito anche la figura del tesoriere. Gli incarichi sono dei compiti che a turno i bambini e le bambine assumono volontariamente e attraverso un sistema di prenotazione per gestire una data attività. In questa direzione, nuovamente, si facilita l'autonomia e l'insegnante ha il solo compito di organizzare e monitorare.

Infine una grande importanza nella nostra organizzazione di classe è rivestita dai materiali. Anche questi sono organizzati e costruiti secondo i principi sopra descritti: devono cioè consentire ai bambini e alle bambine di potersi muovere in autonomia, permettendo l'autoregolazione nei processi di apprendimento. Alcuni sono individuali, come le schede autocorrettive che utilizziamo per il piano di lavoro; altri sono materiali di classe, oppure sono collegati agli incarichi. Nella nostra biblioteca, ad esempio, c'*è il libro dei prestiti, su cui vengono registrati i libri che escono o rientrano: questo è un materiale della classe che tutti e tutte hanno imparato gestire, è uno strumento collettivo di cui ognuno deve prendersi cura.*

Uno degli aspetti che più preoccupa gli insegnanti e gli educatori, nel proporre attività del genere, è la sicurezza.

Le attività che svolgiamo in classe anche con questo tipo di impostazione ed or-

ganizzazione rientrano nei limiti della sicurezza imposti dalla normativa scolastica. Come insegnante di volta in volta devo valutare il grado di pericolosità di ogni situazione: alcune volte c'*è un indice maggiore, altre meno. Se penso a uno degli aspetti più rischiosi del nostro modo di lavorare, credo sia forse quello di consentire che i bambini e le bambine si dividano in gruppi disposti in più ambienti contemporaneamente. La pericolosità sta nel fatto che in questo modo non sono costantemente sotto il mio sguardo vigile. Però è anche vero che lavorando per un tempo lungo, quindi nell'*arco di più anni, è possibile stimolare in ognuno di loro un forte senso di responsabilità verso il proprio lavoro e verso gli ambienti di cui ci si prende quotidianamente cura, al punto che non occorre un adulto "controllore".

Va detto però che queste scelte implicano una forte assunzione di responsabilità anche da parte dell'insegnante e la costruzione di patti di alleanza con le famiglie ed il resto della scuola. Servono poi spazi adatti anche fuori dall'aula.

Nella mia esperienza è stato importante preparare il terreno: lavorare sulle relazioni con i colleghi, con le famiglie e con l'istituzione scolastica; bisogna assumersi il rischio per certi versi di andare controcorrente. Lo stesso Freinet ammette che non è necessario costruire una classe cooperativa completamente ex novo, con tutte le tecniche: si può iniziare prima con una, poi gradualmente inserire le altre, quando il contesto lo consenta.

L'importante è avere ben chiari i principi che orientano il nostro fare scuola. E poi studiare, lavorare con spirito di ricerca, documentare e confrontarsi con gli altri.

E gli obiettivi, la valutazione, le Indicazioni nazionali*? Come riuscite a fare tutto?*

Io credo che in questo ci sia un fraintendimento, perché le attività che noi svolgiamo quotidianamente in classe sono orientate dalle *Indicazioni nazionali*. Il lavoro che facciamo, ad esempio con il giornale di classe, coinvolge attività di diverso tipo dell'ambito linguistico: la scrittura di testi corretti dal punto di vista ortografico e sintattico, ricchi nel lessico e nel contenuto; la lettura e la comprensione di testi; lo studio e la ricerca, per creare contenuti propri; il riconoscimento dei tipi di testo, che noi classifichiamo nelle rubriche. Oltre a contribuire al raggiungimento dei traguardi e degli obbiettivi previsti, però la tecnica del giornale di classe implica e implementa ulteriori competenze: quella dello scrivere per uno scopo comunicativo reale, perché i destinatari dei testi non sono solo i propri insegnanti; del costruire testi collettivi; del prendere decisioni relativamente alla costruzione del giornale stesso; del realizzare un progetto comune in tutti i sui aspetti organizzativi.

La valutazione non è un momento estraneo al processo. Le tecniche che più supportano l'autovalutazione dei bambini e delle bambine sono il piano di lavoro e i brevetti. Nella nostra classe gli alunni e le alunne scelgono all'inizio della settimana su cosa dovranno lavorare (attività di rinforzo di italiano, lettura, scrittura, lessico, ortografia o realizzazione di attività o progetti personali) e già questo è un elemento di autova-

lutazione, perché in quel momento sono loro stessi che scelgono quali aspetti hanno bisogno di potenziare o a quali attività vogliono dedicarsi. Poi, una volta realizzate le attività del piano di lavoro, dovranno nuovamente autovalutarsi attraverso una procedura formalizzata, ovvero un consiglio che danno a loro stessi e un breve colloquio con l'insegnante. Ciò costituisce un altro momento che permette loro di osservare e riconoscere le capacità acquisite, ma anche di riflettere sul proprio stile di lavoro. Alcuni, ad esempio, si accorgono che hanno bisogno di organizzare meglio le condizioni in cui lavorare (luogo, materiali, compagnia), che avevano predisposto troppe attività o troppo poche. In questo modo l'autovalutazione è rivolta non soltanto all'acquisizione di competenze ma anche allo stile di apprendimento. A questo tipo di valutazione formativa si aggiunge un momento di valutazione sommativa, rappresentato dai brevetti. Da noi i brevetti obbligatori sono quelli di esperto/a di lettura, di scrittura, di discorsi ed il brevetto di storico/a. A questi si affiancano dei brevetti facoltativi: esperto di lingue, giornalista, fumettista, pittore e disegnatore, sportivo. Chi si prenota per passare un brevetto, in una determinata data prefissata, dovrà dimostrare alla classe di aver acquisito le capacità che corrispondono al profilo di quel dato brevetto. Esiste poi un dispositivo in cui la valutazione deriva dalla restituzione offerta dai compagni e dalle compagne e dall'insegnante, ovvero le conferenze. I bambini e le bambine si propongono per esporre alla classe un argomento: sono loro che si preparano, sono loro che decidono quando esporre, sono loro stessi che devono valutare quando si sentono pronti per farlo o, se non l'hanno ancora fatto, di impegnarsi di più per farlo. Dopo l'esposizione di una conferenza c'è un momento di discussione, durante il quale i compagni e le compagne possono fare domande, esprimere pareri, dare consigli.

Nel corso dei mesi ho potuto notare come in questo momento di co-valutazione i bambini e le bambine siano diventati sempre più attenti, specifici, chiari e articolati. Questo tipo di valutazione non solo restituisce al singolo impressioni su come ha lavorato, ma consente anche alla classe di cogliere degli elementi rispetto a come lavorare per le conferenze future. Quindi i contenuti di quella valutazione diventano patrimonio dell'intera classe, a disposizione di tutte e tutti. Invece di promuovere una classe in cui gli alunni devono accumulare competenze per competere con gli altri, si prova a rendere effettiva l'idea che se migliora uno, i suoi elementi di miglioramento sono un bene per tutti.

Come si arriva al giornale?

Per lavorare al giornale partiamo dai testi liberi, testi che i bambini e le bambine producono autonomamente e hanno la possibilità di sottoporre a una correzione da parte dell'insegnante oppure collettiva. La revisione collettiva del testo è un momento di lavoro comune sugli aspetti sintattici, ortografici, morfologici e di contenuto. Dalla sistemazione dei testi che vengono raccolti deriva la catalogazione in rubriche, affinché possano essere pubblicati sul giornale. Questo delle rubriche è un lavoro di riconosci-

mento dei tipi di testo: se un articolo viene riconosciuto come narrativo andrà inserito nella rubrica storie; un testo argomentativo lo inseriamo nella rubrica notizie dal mondo, abbiamo alcuni testi che sono lettere, altri interviste. Il giornale ci permette di lavorare su vari stili contemporaneamente, mentre seguendo il libro di testo dovremmo affrontare uno stile per volta, ma in modo sincrono per tutti.

Il risvolto positivo è che nei bambini viene sollecitata la motivazione a lavorare autonomamente sul testo, perché sentono il desiderio di rendere il proprio testo un oggetto sociale. I bambini e le bambine non scrivono per avere una restituzione positiva dalla maestra, ma hanno uno scopo comunicativo reale, perché il loro testo diverrà pubblico: lo potranno leggere i compagni, i genitori o chiunque sfogli il giornale.

Con questa modalità di produzione testuale non solo i bambini scrivono ciò che loro ritengono importante ma lavorano allo stesso tempo su ciò che noi insegnanti abbiamo chiaro che è importante che loro apprendano o, come suggerisce Philippe Meirieu, ciò che a loro interessa coincide con ciò che è nel loro interesse. Per fare un esempio: alcuni bambini hanno lavorato per settimane scrivendo lettere, perché in quella fase interesse e curiosità erano amplificati rispetto a quello strumento linguistico; stavano lavorando su un testo previsto dalla nostra programmazione annuale comune di quarta ma lo stavano facendo con una forte motivazione, un forte interesse e una forte autonomia di lavoro. Poi accade anche che i bambini e le bambine si confrontano tra di loro, osservano come lavorano gli altri e il giornale, nel momento in cui viene pubblicato, diventa un ulteriore oggetto di osservazione. Nel primo numero avevano scritto soltanto alcuni bambini, quelli un po' più sicuri; nel secondo numero hanno scritto tutti, perché deve essere avvenuto questo processo di imitazione, di desiderio di occupare uno spazio aperto da altri. Successivamente in loro è nata l'esigenza di perfezionare i propri lavori e siamo dunque passati allo studio di articoli scritti da giornalisti, perché c'era il bisogno di avere degli esempi più strutturati. Da qui anche la creazione di una piccola biblioteca di lavoro, costituita da riviste e libri divulgativi.

Naturalmente dietro a questo lavoro ci sono anche tanta fatica e impegno, sia da parte dei bambini che mio. La pubblicazione di un nuovo numero del giornale inizialmente riscuote grande entusiasmo, ma poi portarlo a termine implica responsabilità, costanza e un gran lavoro di cooperazione.

Il giornale viene stampato?

Il nostro giornale viene pubblicato in forma cartacea per un'esigenza precisa: il bisogno di materialità, di avere un oggetto che sia presente in classe con noi, che ha un suo spazio nella biblioteca, che i bambini possono sfogliare quando vogliono, che possono mostrare o consegnare ad altre persone. Il giornale però viene costruito mediante strumenti digitali: i bambini e le bambine scrivono prima a mano, poi, dopo le correzioni, trascrivono i testi su dei computer che abbiamo in classe, infine il materiale viene impaginato. Di questa ultima parte me ne occupo soprattutto io, perché si tratta di un

lavoro di grafica un po' complesso. Quindi il giornale viene stampato. La parte della stampa per noi è molto importante perché è quello che ci consente di entrare dentro alcune dinamiche decisionali: quante copie stampare? A colori, in bianco e nero? I costi? Dove si stampa? Chiamiamo la tipografia e facciamoci fare un preventivo! Dove prendiamo i soldi per stampare? Quanto dobbiamo mettere a testa? Queste questioni ci hanno portato alla decisione condivisa di creare una cooperativa scolastica, sullo stile di quella di Mario Lodi. Abbiamo deciso insieme che dovevamo avere una cassa con cui raccogliere e gestire i soldi, non solo autotassandoci ma anche proponendo a dei soci sostenitori di parteciparvi e organizzando delle vendite del giornale. Da qui la conseguente decisione di scrivere anche uno statuto che i bambini hanno contribuito a redigere e poi hanno firmato.

Quali sono i tempi?

Per il nostro giornale, che abbiamo iniziato quest'anno in quarta, ho preferito non definire prima i tempi, perché avevo bisogno di vedere come loro sarebbero riusciti a rispondere, diciamo che ho assecondato i loro ritmi. La pubblicazione del primo numero è avvenuta ad ottobre, ma ho spinto un po' per accelerare il processo, perché avevo bisogno che si facessero un'idea di che cosa fosse un giornale. Il secondo numero è stato pubblicato a Natale, con dei tempi più distesi. Adesso siamo alla produzione del terzo numero e stiamo selezionando i testi.

In generale immagino che i tempi per costruire un giornale di classe si possano decidono in autonomia, si può lavorare ad un unico numero annuale o anche a più numeri, questo dipende un po' dal tipo di classe.

Perché un giornale, oggi, e non un altro strumento?

Per noi il giornale è stato uno strumento che ha consentito di mettere in gioco l'autonomia, il senso di responsabilità verso il proprio lavoro e quello degli altri, la capacitò di assumere un compito e portarlo a termine, di realizzare un progetto collettivo. Essenzialmente il giornale è questo: lettura, scrittura e lavoro sul testo, però è anche possibilità di dare dignità ai pensieri dei bambini e delle bambine, alle loro idee, perché i loro testi non rimangono nella dimensione chiusa dello scambio alunno-maestra ma diventano cosa viva, un qualcosa che dialoga con il mondo. E dunque loro sentono che quello che scrivono ha dignità, ha un valore e ciò li porta a prendere parola. Credo che nella nostra società questo sia un aspetto che andrebbe maggiormente approfondito: la maggior parte dei bambini è continuamente al centro delle attenzioni degli adulti ma da un lato come consumatori, come oggetto d'interesse del mercato, dall'altro come oggetto di preoccupazione, qualcosa da proteggere e stimolare affinché la loro crescita li renda soggetti competitivi sul mercato. Difficilmente li si incontra o li si interpella come soggetti attivi. Invece io credo che sin da piccoli bambini e

bambine possano iniziare a fare scelte ed assumersi responsabilità, in una dimensione protetta e regolata come è quella della scuola, dove possono essere accompagnati in questo processo, trovando spazi di parola e di confronto. Il giornale in questo senso è uno strumento molto potente.

3. Radio-scuola. In classe con Gabriele Recchia

Maestro di scuola elementare, quest'anno ha avuto una prima a tempo pieno all'IC Pisano di Marina di Pisa. Si laurea in Lettere prima, consegue una seconda laurea in Scienze della formazione primaria. Da sempre appassionato di tecnologie, con uno sguardo ravvicinato alla web radio e al podcast, ha tradotto questo interesse nell'esperienza concreta nelle sue classi. Nel numero 11 di "Educazione aperta" ha raccontato la sua esperienza con un contributo dal titolo *Un'esperienza di web radio nella scuola primaria*. I podcast realizzati con la scuola Collodi di Pisa si possono ascoltare all'indirizzo www.spreaker.com/show/radio-collodi_1.

Come hai scoperto alla pedagogia popolare?

Già negli anni di formazione universitaria mi interesso alla pedagogia popolare di Freinet e alle sue tecniche ma sarà l'incontro con il gruppo MCE operativo a Pisa dal 2015 a darmi gli strumenti per orientare il mio lavoro. Da lì comincio, insieme a loro, a sperimentare e a sperimentarmi nelle tecniche. Un doppio canale mi ha condotto in questa direzione: da un lato la mia visione del mondo che sostiene un'idea di scuola non competitiva, dove la cooperazione allontana l'idea di un'autorità nello stile di insegnamento apprendimento; dall'altro, più sul piano didattico, l'idea di superare il modello della lezione frontale e di concepire l'apprendimento come un fenomeno sociale e di gruppo.

La pedagogia Freinet, sin da piccoli, aiuta i bambini a fare delle scelte. Mentre la scuola tradizionale tenta di inquadrare le loro vite per poi, senza allenamento, spingerli ad esempio a diciotto anni al voto senza che questi ragazzi abbiano idea di che cosa comporta veramente questa "scelta". Invece con la pedagogia Freinet i bambini fanno esercizio delle loro scelte, della loro autonomia, del loro io all'interno del gruppo. Oggi questo vuol dire rispondere alle emergenze della scuola: l'interculturalità e l'inclusione sono possibili direzioni attraverso cui la pedagogia popolare risponde in modo costruttivo. Il tentativo di creare dei contesti in cui questi bambini riescono ad entrare con il loro vissuto, per raggiungere nel pieno benessere gli obiettivi di apprendimento e i traguardi di competenza richiesti. Il punto di forza consiste proprio nella differenziazione attraverso la quale noi riusciamo a creare percorsi in cui tutti e ciascuno riescono a ritrovarsi.

E un punto debole?

Il punto di debolezza su cui si può riflettere riguarda le tecniche in quanto sistema: scegliere questa direzione significa costruire un orientamento di questo tipo, l'ambiente di apprendimento deve rispondere a questa chiamata, gli spazi e i luoghi facilitano questi contenitori didattici e le tecniche non sono unità chiuse o frazionarie. O hai la fortuna di incontrare un team che è orientato su questa direzione, che condivide questo percorso, oppure diventa un po' complicato ma è sempre possibile farlo: anche se non sempre hai la compresenza, anche se hai delle classi numerose. Il registro che ti muove è comunque e sempre il tuo orientamento, la tua idea di fare scuola.

E alla radio, come sei arrivato?

Io inizio a fare radio dopo avere letto di un'esperienza di un maestro di Genova su "Cooperazione educativa", la rivista del Movimento. Fu *lì che domandai ai miei alunni:* "si fa una radio?" E fu proprio il loro entusiasmo a guidare le mie scelte. Abbiamo iniziato in terza primaria con delle idee che avevo io ma pian piano siamo riusciti ad arrivare alla co-progettazione dello strumento. Il punto di partenza è stato utilizzare uno strumento che gli permettesse di uscire fuori dalla classe, di farsi sentire: di farsi sentire dalle famiglie, di farsi sentire dal mondo. Questo ha creato una forte motivazione. Noi organizziamo la classe come se fosse una redazione radiofonica: io, che faccio italiano, organizzo il nostro tempo e la programmazione di italiano sempre facendo la radio. I nostri obiettivi di apprendimento li raggiungiamo ugualmente: ad esempio sul testo informativo ci sarà un gruppo di lettori di giornale, sull'arricchimento del lessico ci sarà il gruppo che si occupa delle rubriche con le parole della settimana e quindi con approfondimento dell'etimologia della parola e il suo sviluppo.

Al di là degli obiettivi di apprendimento di italiano che noi raggiungiamo insieme, l'idea di lavorare in modo cooperativo sui testi, di fare revisione collettiva sui testi consegna una forte competenza socio-comunicativa. Noi usiamo un'applicazione che si chiama *Spreaker* che ti consente di registrare, però se sbagli devi ripartire daccapo, e quindi per i bambini diventa importante il silenzio che a scuola non è così scontato. In questa direzione, l'ascolto e il parlato traducono l'esperienza concreta di questo strumento così potente. Si impara il rispetto del lavoro degli altri: la puntata è un'esperienza di lavoro collettiva, se esce fuori una buona puntata è grazie al lavoro cooperativo di tutti. Un altro aspetto importante è il suo valore di documentazione, non soltanto per il lavoro degli insegnanti ma anche per la famiglia che, in questo modo, entra dentro le nostre classi e ascolta il nostro lavoro, in un clima che si instaura di completa fiducia.

La radio consente ai bambini di avere una visibilità qualitativamente efficace. *È* uno strumento molto versatile, un contenitore dentro il quale puoi discutere su tutto. Serve ancor di più, oggi, a tutti questi aspetti di cui parlavamo prima che si riferiscono all'ascolto, al parlato, al silenzio e al rispetto dell'altro insieme a te. La radio è come la

musica: ti costringe a vivere il presente, ad attraversarlo, a sentirlo e, in quelle ore lì, puoi fare solo questo. In un mondo in cui i bambini sono bombardati da immagini, suoni e rumori, dove l'attenzione è costantemente attaccata anche da stili cognitivi diversi, "la radio, il motore e l'azione" sono le tre parole che ci consegnano la percezione di entrare in uno spazio in cui il silenzio è il patto di una relazione educativa, che si traduce nella cooperazione e partecipazione democratica di tutti e di ciascuno.

4. Più ganci, più ponti. A colloquio con Gilda Terranova

Gilda Terranova è nata e vive a Palermo. Si laurea in Lettere moderne con una tesi in sociologia dell'educazione sul rapporto tra volontariato e istituzioni nel quartiere Albergheria di Palermo. Nel 1994 vince una borsa di studio in Francia che le consente di fare uno stage in una biblioteca scolastica. Nel 1999 fa un'esperienza a Caracas in una scuola biculturale, primaria. È insegnante da dieci anni presso una scuola secondaria di primo grado; prima è stata insegnante alla scuola dell'infanzia, ludotecaria, libraia e animatrice sociale. Ha scritto articoli su riviste che si occupano di cultura, scuola e società. Dal 2020 fa parte del MCE e della redazione di "Cooperazione educativa".

Uno dei tuoi principali interessi sono i libri per ragazzi; è una passione che scopri a Parigi, mi raccontavi.

Nel 1997 ho vinto una borsa di perfezionamento all'estero presso l'Università di Catania. Grazie alla borsa, ho potuto frequentare i corsi di Sciences du jeu presso l'Université de Paris 13, a Villetaneuse. Nell'ambito di questo percorso di studi era previsto anche uno stage di due mesi presso una biblioteca scolastica nel diciassettesimo arrondissement, zona Arts et Métiers.

A Parigi era in vigore già da qualche anno il piano Paris-Lecture, che prevedeva un raccordo con le scuole ed esisteva un albo di figure professionali riconosciute come bibliotecarie scolastiche nell'ambito dei Centre de loisirs delle singole scuole. Tramite la mia tutor di tirocinio Laura, conosciuta alla Librairie Vendredi di rue des Martyrs, di proprietà di sua madre e per me punto di riferimento parigino, ho avuto modo di conoscere intanto il panorama editoriale francese e di approcciarmi ad albi meravigliosi che non si vedevano in Italia e anche di sperimentarli grazie alla lettura ad alta voce coi bambini più piccoli. La scuola era in un quartiere facente parte della ZEP, "zona di educazione prioritaria", concetto che noi abbiamo mutuato in "area a rischio", definizione italiana che non mi è mai piaciuta. Era frequentata da molti bambini di famiglie turche di seconda generazione con problemi sociali di vario tipo e la biblioteca restava una zona franca, con una figura appositamente formata a lavorare in un contesto educativo difficile e che, quando era necessario, faceva anche attività di recupero scolastico individualizzato. Durante i mercoledì, giorno in cui i bambini francesi frequentavano il

centre de loisir, con proposte varie sia ludiche che creative e sportive (sempre in piscina con il bus, e a Parigi ce n'era una ogni 200 metri!) ma non di tipo scolastico, era sempre prevista un'ora di racconto e una di lettura individuale e prestito dei libri. Qui scopro la mia passione alla letteratura per l'infanzia.

Hai avuto poi altre esperienze di sistemi scolastici diversi da quello italiano.

Nel 1999 ho insegnato pochi mesi a Caracas come docente d'italiano in due prime elementari. Era una scuola paritaria a regime misto e, tra le private, non cara come quelle gestite da ordini religiosi. Questo faceva sì che ad iscriversi fossero non tanto bambini realmente interessati ad un percorso biculturale ma in fuga da scuole pubbliche che funzionavano molto male, con docenti malpagati e che si assentavano spesso perché, per poter vivere dignitosamente, erano costretti a fare un doppio, talora un triplo lavoro. Questo generava una motivazione ad imparare l'italiano piuttosto bassa, sia in loro che nelle loro famiglie, tranne alcuni casi di bambini con nonni italiani che, invece, investivano in questo tipo d'istruzione sognando di rientrare in Italia. Inoltre c'era una grossa sperequazione dal punto di vista degli stipendi dei docenti italiani e di quelli venezuelani, che avevano un atteggiamento molto prevenuto e anche diffidente nei nostri confronti.

La cosa sorprendente per me era l'arretratezza del loro sistema scolastico: la mattina il bambino più piccolo della scuola faceva l'alza-bandiera al centro del cortile e seguivano tre inni tutti rigorosamente cantati da docenti e alunni, con tanto di mano sul cuore. Oltre ai due inni nazionali, s'intonava anche l'inno della scuola. Anche i metodi erano molto mnemonici e poca la collaborazione tra i docenti di uno stesso modulo. Nonostante la direttrice fosse una persona illuminata non riusciva a far in modo che i docenti soprattutto formatisi in Venezuela, seguissero la sua visione.

Come hai conosciuto il Movimento?

Mia madre insegnava scienze e matematica presso la scuola media Archimede di via del Fervore; aveva frequentato il centro educativo di Mirto, fondato da Danilo Dolci, ed era iscritta al MCE da tanto tempo. È stata determinante per introdurmi alla corrispondenza: è stato un modo per conoscere ragazzi di altre parti d'Italia che facevano la stessa cosa in altre scuole di altre città come Chieti, Milano, Roma e con loro seguire il percorso di formazione Scuole Verdi a Cenci rivolto a giovani universitari o ragazzi agli ultimi anni di scuola. Seguivamo a distanza il lavoro di padre Vilson Groh a Florianopólis, in Brasile. La metodologia era quella della corrispondenza scolastica, per cui nelle classi che seguivo c'era molta attesa per la posta che arrivava dal Brasile, perché ogni ragazzino aveva il suo amico di penna a cui mandava testi, disegni e esperienze significative.

Sono rimasta in contatto dagli anni universitari con il gruppo della Casa laboratorio di Cenci e soprattutto con Anna Maria Matricardi e Franco Lorenzoni; ho iniziato

per un anno delle collaborazioni e da due anni sono nella redazione della rivista. Il lavoro in "Cooperazione educativa" è un lavoro di autoformazione proprio perché è un lavoro di scrittura collettiva, sia come revisione che redazione.

Far parte del Movimento significa, per me, intanto uscire dall'isolamento del vivere in Sicilia: io ho sentito sempre moltissimo questa dimensione come un po' asfittica e quindi avere un respiro nazionale e sapere che cosa accade negli altri territori per me è importante. Significa scambiare e confrontare pratiche: da poco per altro è nato un gruppo nazionale di scuola secondaria del MCE. Qui c'è un gruppo palermitano, coordinato da Maura Tripi e Giuseppe Rizzuto, con il quale abbiamo avuto occasione di collaborare perché lui è stato il nostro mediatore per un progetto con la comunità cinese. Fare parte del movimento, significa creare ponti sui lati di confine, significa costruire una narrazione collettiva sulla scuola. "Cooperazione educativa" è uno strumento del movimento, in più ha il vantaggio di essere dentro al movimento ma di avere anche una sua autonomia.

C'è una forte componente di impegno culturale, di ricerca, in questo modo di vedere la scuola.

Se c'è una cosa bella di questo mestiere è la possibilità di studiare, di sperimentare, di non accontentarsi, di capire in base alle persone che hai davanti, che cosa serve fare e che cos'è più utile fare, per crescere. In un rapporto circolare, la ricerca e la didattica sono il filo rosso del patto educativo. C'è bisogno di un sentire comune, di uno scambio di idee e pratiche comuni che non a caso è alla base dell'operatività del movimento. È un sentire osmotico con e tra le persone, nel territorio, riconosciuto come orizzonte di senso comune.

È anche una questione di curiosità, che poi porta a cogliere le opportunità che si presentano. Per esempio, l'anno scorso abbiamo fatto un'esperienza di scrittura collettiva molto interessante grazie ad un'esca che ci ha lanciato Bruno Tognolini, poeta e rimatore il quale, alla conclusione di un progetto che si chiama Un mare di storie, ha proposto un'attività di scrittura a partire dal ventiseiesimo canto dell'inferno e quindi dalle "colonnine d'Ercole". Con i ragazzi della mia prima dell'anno scorso, abbiamo fatto un lavoro sulle colonnine d'Ercole come confine e come margine. Ne è venuto fuori un testo collettivo che poi Bruno Tognolini ha raccolto e letto in occasione della sua lectio a Ravenna, durante i festeggiamenti per il settecentenario dantesco. Quella per esempio è stata un'esperienza interessante perché, nel caso di due ragazzine che faticavano molto a scrivere, avendo ascoltato la lettura dei testi di tutti, si sono agganciate, hanno cominciato a scrivere sentendosi gratificate e riconosciute. Chi proviene da contesti deprivati ha la possibilità aprire un canale espressivo in cui potersi riconoscere e potere riconoscere. Questo è un potente strumento di inclusività che, come insegnanti, possiamo utilizzare.

Come ti piacerebbe che fosse la scuola di domani?

La scuola di domani, per quanto riguarda la scuola media deve andare contro la frammentazione; alla frammentazione del curricolo, corrisponde la frammentazione della personalità dei ragazzi: si dovrebbe "lavorare su dieci cose bene, tutti insieme". La struttura organizzativa dei programmi della scuola media, per quanto le *Indicazioni nazionali* siano chiare, è ancora ben lontana da questo pensiero. Le *Indicazioni nazionali* dovrebbero essere più "viventi"; ci dovrebbe essere un maggiore accordo tra tutti i cicli di istruzione. Per esempio, per quanto riguarda i ragazzini con cittadinanza non italiana, il biennio alla scuola superiore è un nodo fragilissimo. Una maggiore attenzione alle classi ponte, come la prima media, è molto importante per motivare, per appassionare. Sarebbe bello pensare a dei percorsi di raccordo, sia verso il basso che verso l'alto, cioè una continuità vera in cui nessuno verrebbe lasciato fuori. La scuola di domani sarebbe così una scuola con più ganci e più ponti.

5. Una questione di scambi e interconnessioni. A colloquio con Federica Lucchesini

Insegnante di scuola secondaria di primo grado, entra di ruolo senza precedente esperienza con uno degli ultimi grandi concorsi ordinari, nel 1999. Termina il dottorato in filologia moderna dedicato a Leopardi e Montale e lavora per un anno in una piccola scuola lombarda dove funzionava ancora splendidamente il tempo pieno. L'anno dopo ottiene il trasferimento a Napoli, a Scampia, nel 2003. Lì incontra persone ed esperienze decisive per la sua formazione pedagogica. Dirige con Marco Carsetti e Mimmo Perrotta la rivista "Gli Asini" fondata da Goffredo Fofi.

La tua, come altre, è una storia di iniziazione legata a scelte professionali che sono anche politiche.

La scuola povera e trascurata in cui mi sono trovata a Napoli mi ha posto nelle condizioni di dover scegliere quale insegnante avrei voluto essere: avevo bisogno di costruire degli strumenti alternativi, per una didattica che avesse avuto cura e attenzione delle condizioni di povertà materiale e alle caratteristiche socio-culturali di quel luogo. Non potevo urlare con queste ragazze e ragazzi avvertiti e consapevoli della complessità della vita quanto me, che non parlavano italiano, con lacune enormi di alfabetizzazione e prevenuti nei confronti della scuola che avvertivano come nemica, ostile e non mezzo di emancipazione. L'incontro con *Chi rom e chi no…*, con Giovanni Zoppoli e con Oreste Brondo che fa da lungo tempo parte del MCE, mi dettero l'opportunità di formarmi assieme a compagni e compagne e anche di entrare in contatto con una scuola di tradizione MCE, la Madonna Assunta di Na-

poli, dove insegnava Olga Mautone, una maestra che ha sempre praticato all'interno della scuola il testo libero e le creazioni matematiche. Il seminario di formazione con lei, organizzato da Giovanni Zoppoli e Luigi Monti, sul Vesuvio, proprio secondo la tradizione dei laboratori di formazione per adulti, mi ha permesso di iniziare a conoscere la pedagogia del cielo, il testo libero. Sempre a Napoli conosco Maurizio Braucci e Goffredo Fofi ed entro a far parte di quell'area pedagogica che faceva riferimento alla tradizione libertaria e al patrimonio della sperimentazione della ricerca pedagogica italiana degli anni Cinquanta. Dunque il mio trasferimento a Napoli ha significato una vera e propria iniziazione culturale da un lato avvenuta grazie a incontri con persone e gruppi, dall'altra grazie a incontri letterari. Infatti sotto forma di un pacco di libri incellofanati e polverosi, su una bancarella di Port'Alba, acquistai un blocco di pubblicazioni della Emme edizioni: tra Maud Mannoni e Emi Pikler c'erano due libri di Pedagogia istituzionale, tra cui *Tecniche e istituzioni della classe cooperativa* che è stato, per me, un incontro decisivo tanto quanto quello con le persone.

Cosa significa per te fare parte del Movimento?

Significa non essere soli.

Stare dentro il movimento significa non scoraggiarsi di fronte alle difficoltà e alle contraddizioni quotidiane, significa avere l'idea che non si è soli seppur distanti, seppur una minoranza, perché tramite l'organizzazione e la pratica cooperativa partecipi a un movimento. Significa qualcosa di profondamente affine alle mie convinzioni perché c'è una dimensione cooperativa del movimento, nella sua forma istituzionale, che incoraggia a lasciare da parte le personalizzazioni in nome della pratica associativa. Oggi non abbiamo bisogno di individualità di spicco, di maestri eccezionali ma del più largo numero possibile di gruppi, di insegnanti e collettivi che lavorino in una certa maniera e che producano opere e azioni collettive. Nel movimento trovo una possibilità di speranza e di azione affine. Come si dice in Pedagogia istituzionale: "Mai senza materiali, mai da soli e mai per poco tempo".

Cosa è la Pedagogia istituzionale e che rapporto ha con le pratiche cooperative?

È un movimento pedagogico che si inscrive dentro la scuola moderna di Freinet nel senso che la Pedagogia istituzionale esiste nelle classi cooperative che lavorano secondo le tecniche freinetiane. La Pedagogia istituzionale suppone il testo libero, il giornale, la corrispondenza, l'album inchiesta e poi suppone alcune istituzioni che in parte si ritrovano anche in Freinet come le responsabilità e il Consiglio di cooperativa. Nella Pedagogia istituzionale ci sono anche istituzioni come le "cinture" che rimandano in parte ai brevetti freinetiani ma che suppongono lo sviluppo di capacità di autovalutazione e di misura di sé in vari campi interconnessi. La Pedagogia isti-

tuzionale è un movimento pedagogico per la trasformazione della scuola che si inscrive dentro la traduzione freinetiana e che ci aggiunge l'attenzione alla dimensione del desiderio, dell'inconscio, una particolare attenzione agli scambi del linguaggio e un patrimonio di riflessioni su che cosa è l'istituzione. Quindi: chi pratica la Pedagogia istituzionale pratica le tecniche Freinet e suppone di lavorare in una classe cooperativa, dove le persone si impegnano per realizzare delle opere collettive le cui finalità e gli obiettivi sono condivisi da tutti; per cui tutti si adoperano ciascuno a suo modo e a suo tempo, aiutandosi gli uni con gli altri. Però tiene anche conto del fatto che l'articolazione tra io e noi, tra individuo e collettivo è estremamente delicata: per curare questa articolazione in modo che le relazioni di lavoro e convivenza siano davvero in costante cura e non si ammalino c'è bisogno di costruire una serie di dispositivi di presa di parola e espressione molti vari. Un bambino, una bambina imparano se si sentono al sicuro e sanno darsi una spiegazione della loro presenza nella scuola e se sono riconosciuti nel gruppo come soggetti capaci di espressione e di evoluzione: l'ambiente di vita regolato deve quindi essere curato anche da questo punto di vista. Creare occasioni varie e variate di scambio ed espressione che impegnino in attività complesse e differenziate tutti, riduce il rischio della violenza del sopruso, dell'annichilimento dell'altro a cui siamo sempre esposte nelle nostre organizzazioni sociali. C'è da sottolineare quindi nella Pedagogia istituzionale una particolare attenzione al linguaggio, agli scambi che avvengono all'interno dell'istituzione, con la tensione verso un sistema, un dispositivo, fatto di abitudini, discorsi e regole che valuta e cura la maniera in cui avvengono gli scambi anche linguistici, oltre che materiali e affettivi. Le istituzioni sono necessarie per compiere imprese comuni ma ci vuole cura continua per far stare bene le persone e non permettere che l'irrigidimento dell'organizzazione istituzionale si faccia oppressivo. Le istituzioni si mantengono sane se ci sono molti scambi all'interno però questi scambi li devi organizzare. Oltre all'attenzione sull'apprendimento cooperativo, c'è l'attenzione sugli spazi, sui tempi della parola e la dimensione del potere. Nella Pedagogia istituzionale quanto detto si connette al fatto di considerare il desiderio; perché desideri di essere riconosciuto, di essere lì e di fare quel lavoro, di fare una scelta piuttosto che l'altra. Certe organizzazioni permettono meglio la gestione di questa dimensione sommersa. Freinet e Oury si sono conosciuti, si sono parlati, si sono allontanati e poi la Pedagogia istituzionale è rientrata dentro il movimento freinetiano.

Cosa vale la pena imparare a scuola?

Anni fa, con Giulio Vannucci e Ciro Minichini, organizzammo un seminario residenziale di tre giorni sull'Appennino pistoiese con questo titolo, *Che cosa imparare*? partendo dall'assunto che, ogni scelta didattica è una scelta politica. Per quello che riguarda la scuola primaria, ritengo che "vale la pena imparare" a prendere parola, non aspettare che te la diano, perché nello spazio sociale partecipi al farsi delle decisioni

quando prendi parola pubblicamente. Se non puoi prendere parola da sola-solo, perché ci sono delle differenze enormi nella padronanza delle possibilità del linguaggio, deve esserci qualcuno che sa ed è educato ad aiutarti, a prendere parola per esprimerti in pubblico. Questo è qualcosa da imparare: esprimersi in società nella varietà delle condizioni date, per sé e per gli altri. Alla scuola primaria parlare, sapere leggere e scrivere e fare di conto sono i fondamentali: importante è la possibilità di apprenderlo, tenendo salvo il proprio desiderio e quindi la creatività. Sappiamo che il rischio di una scuola primaria che non si costruisce rispettando il desiderio del bambino e della bambina di essere e di lavorare con gli altri si traduce nella distruzione della curiosità e del desiderio di sapere. Quindi dovrebbe circolare un insegnamento in cui il lavoro culturale di apprendimento, quel tipo di fatica, ripaga nella veicolazione libera delle scelte.

La scuola può essere ancora vissuta come laboratorio sociale, come sostiene il MCE?

Il movimento esprime nella sua tradizione, in maniera celebrativa e profondamente entusiasta, l'idea di una scuola statale che si propone come laboratorio sociale, pubblica e democratica. Io sono assolutamente a favore di una scuola democratica, anche se penso che raramente la scuola statale sia questo. Nei documenti ufficiali si dice: è luogo in cui la costituzione si incarna; è il presidio della vita civile e democratica; è il posto fondamentale del nostro esercizio democratico. Personalmente credo che la scuola democratica oggi faccia fatica a essere una realtà di maggioranza, la scuola si porta ancora appresso la sua funzione di riproduzione delle disuguaglianze sociali e lo fa coerentemente alle spinte neoliberiste e iperindustriali che mirano a un iperindividualismo consumista in cui tutti sono in gara contro tutti per accedere a posti in cui consumare di più, al riparo dalle situazioni di sfruttamento e immiserimento progressivi a cui il futuro di catastrofe ecologica ci condanna. Certo la scuola è allo stesso tempo ancora il luogo dove vanno tutti i bambini e le bambine, i ragazzi e le ragazze, quindi nonostante queste contraddizioni, vale assolutamente la pena di starci, lottando. Siamo una minoranza che difficilmente in un istituto, in un consiglio di classe, in un collegio docenti riesce a fare in modo che la scuola sia quella a cui aspiriamo: un laboratorio sociale in cui il paternalismo viene ridotto, in cui il sapere viene rielaborato per delle funzioni di emancipazione, in cui l'idea di una forma diversa di lavoro e di convivenza prendono luogo. Sento ancora tanta distanza da queste pratiche ma penso che valga assolutamente la pena di continuare a provarci, possibilmente concentrandoci in alcune scuole, cercando di fare rete, di cambiare la scuola una per volta: è un orizzonte di azione, di lotta che riconosco e che condivido.

"*Cambiare la società per cambiare la scuola o cambiare la scuola per cambiare la società*"*: non è una questione da poco.*

Dopo che ho lavorato tanti anni a Scampia, ho fatto un dottorato in pedagogia in

Bicocca, lì incontro Riccardo Massa nel mio percorso. Riccardo Massa è stato un grande pedagogista che purtroppo è scomparso troppo presto e la scuola che ha lasciato a Milano ha perso la sua radicalità di prassi e teoria. Fra i suoi libri, uno in particolare ha lasciato traccia nella mia formazione, un libro molto difficile dal punto di vista stilistico perché scriveva con una certa densità, che si chiama *Cambiare la scuola*. Con Riccardo Massa entra in Italia l'idea del dispositivo educativo, lui diceva "l'educazione è uno sporco mestiere, ma è meglio farla noi prima che ce la facciano gli altri": in educazione le dimensioni del potere sono sempre presenti, la scuola è il riflesso della società in cui agisce e quindi è difficile fare una scuola completamente diversa, perché l'educazione è una delle dimensioni della politica. A ciò però si aggiunge lo slancio utopico della formazione, del nuovo inizio possibile con l'impegno nella relazione, nel corpo della relazione, della trasmissione del tuo contributo al cambiamento della società. La scuola è un laboratorio politico in cui si sperimentano anche resistenze, possiamo costruire la relazione educativa considerando le dimensioni del fatto educativo che ci consentono di destrutturare direttive del potere quindi, secondo me, sì: cambiare la scuola, può contribuire a cambiare una società. Fare una scuola differente contribuisce sempre a dare una spinta diversa a una società, anche quando quest'ultima va velocemente nella direzione opposta. Una scuola che sia statale o pubblica cioè aperta a tutti ma non organizzata dallo Stato, può fornire un terreno culturale alle nuove generazioni in cui costruire comunità solidali e interdipendenti. Bisogna immaginare una scuola socialista, con un rapporto diverso con il sapere e con le relazioni fra le persone, con il modo in cui si produce il nostro apprendimento. Penso che abbiamo molti punti di riferimento sia teorici che esperienziali nel passato e che potremmo, a partire da questi, costruirne lo slancio organizzativo e lo spazio in questa contemporaneità, per farlo assieme, in una co-costruzione di significati e di memoria condivisa.

In questo le nuove tecnologie hanno un ruolo?

Questa è una domanda che, a modo suo, mi sorprende quasi che mi fosse chiesto: "quale ruolo dare alla stampa?" Mi spiego: il nostro mondo, l'ambiente sociale e culturale nel quale apprendiamo e insegniamo è definito dallo sviluppo della tecnologia digitale. Il nostro modo di abitare, lavorare, consumare, pensare, viaggiare, costruire è stato modificato dallo sviluppo delle tecnologie digitali di informatizzazione dei dati e noi siamo cambiati in esso anche dal punto di visto della produzione ed elaborazione culturale. Queste tecnologie hanno trasformato noi mentre trasformavamo il mondo e il processo continua e sarebbe assurdo e illogico se questi strumenti e questi mezzi non fossero oggetto di elaborazione nella scuola, durante i processi di apprendimento. Nella mia scuola c'è assoluto divieto di usare gli smartphone, e figuriamoci i tablet, per le attività didattiche. Dunque temo non si tratti di una "avanguardia educativa"; al di là dell'amarezza per quella che vivo come una grave limitazione alla progettazione e azione didattica, di principio non condivido questa scelta. Essa è dettata dal timore

dell'ingovernabilità delle azioni di studentesse e studenti di 11-13 anni, dal timore di usi impropri capaci di creare malessere. Eppure questo è un fallimento educativo e formativo. L'ignoranza su come funzionano le macchine digitali proprio a livello di tecnologia e poi di come si possano utilizzare dovrebbe essere un compito educativo e istruttivo della scuola del primo ciclo: la cittadinanza attiva e consapevole oggi contempla evidentemente le competenze digitali e informatiche. Non essere passivi fruitori ma attivi agenti è possibile anche nel campo dell'informatica e del digitale.

Tuttavia dietro una tale evidenza ci sarebbe da trasformare il set d'aula e il curricolo, cosa per cui mancano i fondi per laboratori e formazione e la volontà politica. Si può distinguere, in primo luogo, un impiego nella didattica quotidiana delle nuove tecnologie che va dalla ricerca, alla documentazione, alla condivisione, alla creazione di ipertesti e prodotti cross mediali in cui l'uso degli strumenti si integri armonicamente grazie a una progettazione attenta a tempi, limiti e scopi con gli altri strumenti. Di certo, visto l'abuso di tempo schermo fuori dal tempo scuola, non sto proponendo di avere lo smartphone o il pc acceso per sei ore al giorno ma neanche possiamo escludere queste risorse potenziali per l'apprendimento. Mettiamo l'orto, la serigrafia, il laboratorio e mettiamo l'uso dei dispositivi digitali. Creare sitografie, archivi, ricorrere al reperimento ed elaborazione di informazioni, strutturare gli scambi usando questi canali, sono tutte cose che mi pare assurdo escludere dalle aule. Secondo i principi di libera scelta e dei piani di lavoro autonomi, prevederei anche a seconda degli interessi dei compiti: ci sarà chi vuole tenere schedata la biblioteca di classe con una app, chi tiene in ordine un archivio di materiali didattico usato, chi altro. Ci sarebbero attività di studio su certi temi che prevedano un primo reperimento di informazioni e poi un'esposizione. E molto altro, di facile ed estesa immaginazione. In secondo luogo, ci sarebbe una didattica e un apprendimento dell'informatica, del funzionamento e uso delle macchine digitali che è una disciplina a sé stante ma che dal mio punto di vista dovrebbe essere assunta nel curricolo.

C'è la disciplina "tecnologia" in cui studiano i materiali e imparano a memoria sul libro alienandosi le tecniche per la produzione della carta, ad esempio, o della ghisa. Con utilità che sospetto e spesso constato nulla. Un tempo di istruzione dedicato alla "formazione hacker" sarebbe invece, secondo me, l'ideale: data una macchina come la conosco, come posso farle fare ciò che voglio e cosa mi fa fare lei? Chi produce quello che uso, che accade mentre navigo, come posso resettare e rendere di nuovo utilizzabile e a costo zero un pc dismesso? Devo davvero acquistare tutti i programmi? Posso fare altro che Instagram? Come funziona davvero TikTok? Come mettiamo in piedi una piccola radio scolastica? Sono la prima che vorrebbe sapere e imparare questo.

L'autrice

Margherita Dolce Nata a Palermo nel 1988, si laurea a Palermo come Educatrice della prima infanzia e poi in Scienze della formazione continua. Ha conseguito la

laurea in Scienze della formazione primaria alla LUMSA. Lavora prima come pedagogista presso una comunità per minori stranieri non accompagnati, poi dal 2015, come educatrice presso le scuole dell'Infanzia della cooperativa Pueri di Palermo.

Due anni di didattica a distanza: una occasione perduta?

Martino Sacchi

DOI: 10.5281/zenodo.6855411

Quando un certo tema viene presentato come "evidente", così evidente da non meritare nemmeno una spiegazione, allora occorre drizzare le orecchie e prestare attenzione. Perlomeno, dovrebbero farlo quelli che si occupano di filosofia, perché quando si danno troppe cose per scontate l'odore dell'ideologia sale a volute e riempie le stanze (reali o virtuali che siano).

In questi mesi mi pare sia il caso della didattica, ossia del dibattito sul modo "giusto" di insegnare. Tutti sono a parlare bene della "didattica in presenza", contrapposta alla "didattica a distanza", la famosa (o famigerata) didattica a distanza che in un modo o nell'altro ha tenuto in piedi la scuola italiana durante l'emergenza Covid-19.

"Tutti dicono I love you", come la collega Zenone su una pagina di Facebook il 25 maggio 2020:

Non voglio essere una Brava Maestra "a distanza", voglio tornare ad essere una normale Maestra in presenza.

> Sì, in presenza, come quando si fa l'appello al mattino e li guardo, assonnati e con ancora i loro sogni attorcigliati tra i capelli. Il loro vociare stridulo che ti riporta alla realtà, ti fa sentire la nostalgia del silenzio, ti fa contare i giorni che mancano al prossimo Ponte. Il loro continuo movimento che somiglia ad un formicaio in piena attività e ti ricordare ogni giorno da quanto non fai una corsa liberatoria in un prato. E vogliamo parlare degli sguardi? Questi mi mancano più di tutti: occhi negli occhi, senza la barriera di uno schermo, occhi che sorridono, occhi che si inumidiscono, occhi furiosi, occhi curiosi e occhi malinconici.
>
> Ma da quanto non sentite più profumo di matite temperate, di merende scartate e di libri colorati? Insieme, in classe hanno un sentore diverso... Un profumo di scuola
>
> Ecco cosa mi manca...

Ha fatto un certo scalpore, tra i mille altri, anche l'intervento di Cacciari su "La Stampa" del 20 maggio 2020, in cui il filosofo, insieme a una ventina di altri firmatari, esclamava:

> dare superficialmente per assodata l'intercambiabilità fra le due modalità di inse-

> gnamento – in presenza o da remoto – vuol dire non aver colto il fondamento culturale e civile della scuola, dimostrandosi immemori di una tradizione che dura da più di due millenni e mezzo e che non può essere allegramente rimpiazzata dai monitor dei computer o dalla distribuzione di tablet… Ne consegue che la scuola non vuol dire meccanico apprendimento di nozioni, non coincide con lo smanettamento di una tastiera, con la sudditanza a motori di ricerca. Vuol dire anzitutto socialità, in senso orizzontale (fra allievi) e verticale (con i docenti), dinamiche di formazione onnilaterale, crescita intellettuale e morale, maturazione di una coscienza civile e politica.

Per finire con l'intervento senza appello di Massimo Recalcati su "Repubblica" del 19 giugno 2020: "la relazione non è qualcosa che si aggiunge alla didattica come una sua appendice esterna, ma è la condizione di ogni didattica. Dunque non esiste una didattica a distanza. La tecnologia non può supplire alla vita comunitaria della scuola".

Tutti, insomma, sono a definire la scuola "in presenza" come "vera" e "autentica", quella "a distanza" come un "ripiego" e una "emergenza": ma in cosa consiste esattamente, chiedo io, la differenza tra le due? Insomma: al di là dei problemi tecnici, dove sta la differenza essenziale tra l'insegnamento/apprendimento in presenza e quello a distanza? Perché tutti gli insegnanti vogliono tornare alla lezione "in presenza"?

Preciso che le mie riflessioni si concentrano esclusivamente sulla scuola superiore, e nella scuola superiore solo sul secondo biennio e l'anno conclusivo: un periodo in cui i ragazzi non sono più bambini, in tutti i sensi.

Vorrei mettere a fuoco il tema di queste righe con la massima chiarezza di cui sono capace: non si tratta di proclamare delle tesi ma di problematizzare una esperienza, compiendo quella che in filosofia si chiama "ricerca fenomenologica", cercando di lasciare cadere tutti i pre-giudizi per lasciare emergere "la cosa in sé" ricordando non solo Husserl ma anche Spinoza: "nec ridere, nec lugere, nec detestari, sed intelligere". E quello che voglio cercare di capire meglio è proprio l'essenza di quelle attività che chiamiamo "insegnare" e "imparare", sfruttando l'esperienza Covid come un immenso esperimento sociale che mai ci saremmo sognati di organizzare volontariamente ma che di fatto ci siamo trovati a vivere. Uno sforzo in questa direzione, purtroppo, non mi sembra molto presente nelle discussioni di questi mesi, dominate piuttosto dallo scontro di certezze contrapposte. Non posso garantire, peraltro, sull'esito del mio tentativo.

Il primissimo livello di risposta, quello su cui per forza di cose si è concentrata la discussione in questi mesi, si colloca banalmente nella tecnologia, ossia nel "medium" elettronico che insieme si interpone e connette gli attori del dialogo. A questo livello con tutta evidenza quello che conta è la "potenza" della tecnologia di cui si dispone. Ascoltare una persona di cui si sente una frase si e una no mentre il buffer di riempie e poi si vuota di colpo accelerando video e audio non è certamente paragonabile al flusso continuo di informazioni che ci proviene da una dialogo in presenza . E lo stesso si può dire della qualità del video. Quindi tutti coloro che puntano il dito sulle differenze di classe sociale e di reddito che il

lockdown e la didattica a distanza hanno impietosamente messo in luce hanno ragione, senza dubbio. E di conseguenza hanno ragione tutti coloro che fanno presente che senza investimenti massicci e reali da parte dello Stato non si va da nessuna parte. Questi investimenti col tempo piano piano sono arrivati, grazie anche ai finanziamenti dell'Unione, ma sembra ancora presto per capire se sono stati spesi bene oppure sono andati inutilmente dispersi in mille rivoli. Resta il fatto che molti di noi hanno fatto la triste esperienza negli scorsi mesi di parlare davanti a 20 icone mute, senza avere nessun tipo di riscontro dall'altra parte. È indubbio che questa frustrante esperienza non può essere considerata come un accettabile modo di fare lezione; così come difficilmente può essere considerato "insegnare" il caricare sul registro elettronico gli esercizi da svolgere, le pagine da studiare, il link a un video su YouTube.

Su questo punto, dopo due anni di esperienza, credo si sia formato un certo consenso (anche se naturalmente potrei sbagliarmi). In un mondo ideale (e inesistente) avremmo avuto tutti a disposizione schermi enormi e luminosissimi, connessioni istantanee, computer potenti e reattivi, programmi professionali aggiornati all'ultima versione, tavolette grafiche touchscreen: è evidente che il vissuto della didattica a distanza sarebbe stato ben altro . E tuttavia anche nel mondo reale spesso è stato possibile realizzare delle modalità di comunicazione non solo efficaci ma che anzi potrebbero essere riprese e sfruttate anche in una scuola "normale". Lo scopo delle seguenti righe è anche di riflettere su questa possibilità.

Un'altra osservazione iniziale che mi pare importante fare è che la situazione didattica che abbiamo vissuto in realtà non è stata quella di una formazione totalmente a distanza, come quella che spesso si vive in azienda. Noi tutti abbiamo conosciuto di persona i nostri ragazzi, anche se soltanto per poche settimane; li abbiamo visti da vicino, ci abbiamo parlato, li abbiamo ascoltati di persona. Usando webcam, computer, Moodle, Meet e simili diavolerie abbiamo solo articolato un rapporto che esisteva già e che non andava costruito da zero come nei corsi di aggiornamento professionali o aziendali, che sono davvero impersonali e che infatti spesso sono ben poco efficaci nella trasmissione delle conoscenze. A scuola c'è sempre stato un substrato di esperienze empatiche e, simmetricamente, c'è sempre stata la consapevolezza che la didattica a distanza sarebbe finita. Forse proprio questa consapevolezza, peraltro, ha fatto nascere in tanti la convinzione (per molti la speranza) che questa esperienza sarebbe stata solo una parentesi, un incubo da cui prima o poi ci saremmo risvegliati, e che dunque si trattava solo di tener duro e di aspettare che passasse "'a nuttata", lasciando perdere le riflessioni teoriche.

Il primo argomento a favore del lavoro in classe è l'abitudine. È ovvio che tutti noi insegnanti ci sentiamo più a nostro agio stando in classe: è quello che abbiamo fatto per anni, in alcuni casi per tutta la vita. Sappiamo come fare, sappiamo come fronteggiare le emergenze, sappiamo in generale come trattare i ragazzi (o almeno siamo convinti di saperlo). Stare in classe ci è comodo, da tanti punti di vista. Esiste perciò un fattore "abitudine" di cui tener conto. La semplice abitudine però non può essere

un criterio di verità o di validità. Non credo si possa dire che la didattica in presenza sia quella "vera" solo perché è quella che abbiamo fatto fino a questo momento. Al massimo si può dire che è la più comoda, proprio perché è quella cui siamo abituati. Se è davvero quella "vera" ci dovrebbero essere dei motivi più profondi, più strutturali, più essenziali, e sono quelli che vorrei portare alla luce (se ci sono). L'argomento del "si è sempre fatto così" non è un argomento (anche se il "consensus omnium" ha il suo peso). Perciò archiviamolo e andiamo avanti.

Il secondo argomento che viene portato a favore della lezione in presenza è quello di una comunicazione più "autentica" tra il docente e lo studente, attraverso tutta una serie di messaggi non verbali che passano attraverso il corpo, l'atteggiamento, le sfumature dello sguardo e così via. Questo è un argomento più serio.

Quando siamo "in presenza" sicuramente noi siamo nelle condizioni di raccogliere e trasmettere tutta una serie di "messaggi non verbali", che raccogliamo e trasmettiamo in modo per lo più inconscio attraverso la nostra prossemica e la aptica. Una parte di questi messaggi certamente non possono essere trasmessi né raccolti da un'inquadratura a mezzo busto. Tutto questo è certamente vero, ma è poi davvero così importante, al di là della soddisfazione del mio ego nel vedermi sempre al centro della situazione? È davvero qualcosa che fa parte per essenza del processo di insegnamento/apprendimento? È qualcosa cioè senza la quale non si può parlare di insegnamento/apprendimento?

L'apprendimento, lo sappiamo, ha un componente anche emotiva, che "fissa" meglio la conoscenza nell'intreccio della narrazione che di noi facciamo a noi stessi (i paradigmi dei verbi irregolari greci che ancora ricordo sono legati alla memoria del mio docente di quinta ginnasio e all'aura di autorità in parte paterna in parte poliziesca che lo circondava): l'emozione ha bisogno a sua volta di una empatia che non si vede come possa scaturire da un monitor. Tutto questo è verissimo e illumina in modo significativo la situazione. Ma è anche vero che l'emozione può avere un ruolo opposto, distraendo l'attenzione dello studente dal suo compito: quante volte noi insegnanti ci siamo sentiti dire che una interrogazione o una verifica sono andate male perché lo studente era "agitato", "emozionato", "sconvolto" e così via? Non a caso, molte testimonianze di studentesse e di studenti durante il periodo di lockdown riguardano il senso di maggiore tranquillità e sicurezza in se stessi che i ragazzi hanno provato sostenendo una interrogazione a casa loro, in un ambiente familiare, senza essere sotto lo sguardo dei compagni.

Questo accenno ai compagni ci fa ricordare la cosa più ovvia di tutte: dal punto di vista dell'insegnante c'è una relazione sola, quella tra lui stesso e la classe (o i singoli studenti); ma dal punto di vista del singolo studente ci sono due relazioni, quella verso il docente e quella verso i compagni, che vengono vissute in modo del tutto diverso. Questa differenza è evidente e immediata nella situazione normale in un ambiente fisico, quello della classe, che è fatto apposta per sottolinearla; ma si indebolisce molto nella situazione virtuale in cui tutti sono "alla stessa distanza", anche da un punto di

vista percettivo.[1] Tutto ciò ci ricorda che ogni studente è presente non solo all'insegnante, ma anche a ciascuno dei suoi compagni, con cui interagisce continuamente per il solo fatto di essere costretto a condividere uno spazio fisico. Tale presenza, che in condizioni normali poteva avere una gamma vastissima di sfumature, durante la didattica a distanza si è asciugata e ristretta fino al minimo indispensabile. Se la scuola normale era un argine alla tendenza degli adolescenti a vivere nel mondo semi-onirico dei device elettronici, durante la didattica a distanza questo argine è per forza di cose crollato.

Il tema della "presenza" è connesso con quello della corporeità, che poi è quello che segna la cesura netta con la dimensione virtuale degli strumenti elettronici: essere "in presenza" significa essere fisicamente (cioè corporalmente) in prossimità di un altro corpo, in modo tale che si stabiliscano dei legami particolare di apertura coscienziale (quella che chiamiamo "attenzione").

Perciò possiamo anche reimpostare la questione così: quanto conta il corpo nell'insegnamento / apprendimento? A quanto pare infatti è proprio questo che manca nella didattica a distanza. Il monitor restituisce un'immagine, un avatar, un fantasma, non certo un corpo in carne ed ossa.

Impostando la questione da questo punto di vista riemergono subito le differenze legate alle classi di età (che poi diventano una metafora semplice per alludere alle forme di apprendimento diverse che si susseguono durante la crescita) perché il rapporto col corpo cambia moltissimo in funzione degli anni: una maestra delle primarie deve abbracciare ed essere abbracciata, pulire nasi e allacciare stringhe delle scarpe, guidare la mano nel tracciare una linea e aiutare a tagliare dritto un foglio di carta. Un professore di liceo (soprattutto se maschio e sessantenne come me), però, se sfiora fisicamente una diciottenne rischia la denuncia per violenza sessuale.

Il lavoro dell'insegnamento può essere molto intimo, ma certamente al liceo è soprattutto mentale: devo aiutare i ragazzi e le ragazze che mi stanno davanti a costruirsi un'immagine di sé, del mondo e degli altri che sia la più ricca e profonda possibile, in modo che possano prendere le decisioni che li riguardano nel modo più razionale e responsabile possibile. Per fare questo devo essere fisicamente davanti a loro (facendo la tara, lo ripeto ancora una volta, sui problemi tecnici di connessione)?

Da un punto di vista più filosofico, possiamo forse procedere "via remotionis": se la didattica cessa di essere tale se togliamo la caratteristica di essere in presenza, allora significa che l'essenza noematica dell'insegnamento / apprendimento (ciò per cui l'insegnamento/apprendimento è insegnamento / apprendimento) consiste nell'essere presenti l'uno all'altro del docente e del discente. Ma è davvero così? A me pare che non può essere il puro e semplice essere uno di fronte all'altro (fisicamente) l'essenza dell'insegnamento, perché

[1] Nell'aula fisica ci si può allontanare dal centro (ossia dal docente) nascondendosi nelle ultime file o applicando noti stratagemmi (sistemarsi nella fila centrale, proprio davanti al prof., così da essere coperto dal compagno davanti). Il docente vede bene i volti dei ragazzi in prima fila, molto meno bene quelli all'ultima. Durante una videochat tutti, anche il docente, appaiono delle stesse dimensioni e sono visibili nello stesso modo (sempre facendo la tara sulle variabili tecnologiche).

esistono numerosissime forme di rapporto di questo tipo (ossia di situazioni in cui i corpi si fronteggiano a distanza ravvicinata, dal prendere un drink al bar allo stare in spiaggia) che sicuramente non sono qualificabili come ”insegnamento” o ”didattica”: è quindi evidente che ciò che qualifica l'insegnamento/apprendimento come tale è qualcos'altro, e se è qualcos'altro non è detto che debba per forza verificarsi solo in presenza (presenza fisica, intendo, in uno spazio fisico condiviso). Si risponderà: no, l'essere in presenza è solo una "condizione di possibilità" della didattica autentica. Appunto: quindi l'essenza della didattica autentica è qualcosa d'altro.

Proviamo ad affrontare la questione da un altro punto di vista ancora.

Esiste certamente una sorta di "moral suasion" che deriva da un processo di imitazione, anche inconscia. Io insegnante, che lo voglia o no, semplicemente per il fatto di essere inserito in una rete di relazioni umane ben precisa come è quella che si realizza a scuola, vengo presentato agli studenti come un "modello", come un "punto di riferimento" (uso queste parole in senso neutro, senza quella sfumatura positiva che viene dal considerare il "modello"). Questo legame particolare a quanto pare si attiva grazie ai cosiddetti "neuroni specchio", che ci spingono a imitare il comportamento di chi ci sta di fronte, interiorizzando quindi la passione e l'interesse del docente per quello che sta spiegando. Questa moral suasion, questa guida più o meno empatica sembra difficile da far vivere attraverso il medium elettronico, perché chi guarda non vede una persona, ma una immagine su uno schermo.

D'altra parte, questa dinamica innescata dall'essere in presenza non è necessariamente di segno positivo: noi insegnanti possiamo risultare anche noiosi, antipatici, insopportabili, odiosi e provocare una reazione di rigetto nei ragazzi che abbiamo di fronte. Tutti i supposti benefici della "lezione in presenza" se ne vanno a farsi benedire se io insegnante la trasformo in una tortura per i ragazzi. Certo, agli studenti rimangono i benefici della relazione tra pari, posto e non concesso che siano di segno positivo e non, anch'essi, elementi di sofferenza (come le esperienze di bullismo ci ricordano).

La conseguenza di tutto questo è che non la lezione in presenza in quanto tale è ciò che dobbiamo cercare, ma la lezione "ben fatta": che evidentemente è cosa diversa.

Torniamo alla nostra analisi fenomenologica della lezione in presenza. Se il compito di un insegnante al liceo è quello di aiutare i suoi studenti a formarsi una visione del mondo, è essenziale per ottenere questo risultato essere in presenza? Cosa c'è, nella lezione in presenza, che la qualifica come il modo "autentico" di formare le persone?

È certamente vero che quando sono in classe e guardo un ragazzo il mio campo percettivo (visivo e uditivo) si allarga a tutta la classe, senza salti o spazi mancanti, nella classica struttura gestaltica oggetto-sfondo. Perciò mi accorgo, guardando Ermenegildo, che Genoveffa sta tirando fuori il cellulare e, senza distogliere lo sguardo da Ermenegildo, posso richiamare la signorina in questione con i toni che la situazione mi suggerisce (ironici, seccati, decisamente arrabbiati), provocando così la reazione ma-come-ha-fatto-prof? che tutti gli insegnanti conoscono bene. Questo giochino, se cerchiamo di farlo stando dietro le webcam, naturalmente non funziona. Questo è particolarmente evidente al momento

della valutazione, soprattutto orale. Io stesso per moltissimo tempo ho sostenuto che ci sono due cose sulle quale lo studente non può barare al momento dell'interrogazione: lo sguardo e il tono di voce. Implicitamente ammettevo così che la mia valutazione dipendeva (dipende) da una serie di parametri "olistici" non oggettivabili né misurabili, per i quali il fattore chiave era (è) la mia stessa persona, la mia formazione, la mia costellazione di valori. Tutti parametri testati durante la mia formazione e certificati, una volta per tutte, con un esame (severo, bisogna riconoscerlo, a cui però non è seguito nulla) circa 35 anni fa. Indubbiamente tono di voce e sguardo sono difficili da valutare attraverso la webcam (lasciando da parte per un attimo la questione dei possibili suggerimenti o dei possibili testi o appunti che lo studente si tiene sottomano). È proprio il medium che seleziona certi stimoli creando un certo campo percettivo, diverso da quello che si ha in un'esperienza "dal vivo": è per questo che in molti, anche all'università, si è cercato di porre rimedio usando una seconda webcam (magari quella del cellulare dello studente) per avere una ripresa di controcampo e quindi avere maggiormente sotto controllo la situazione.

Ecco, siamo incappati quasi per caso in una parola che forse ci può aiutare a comprendere meglio la situazione. Questo infatti è (o può essere) il modo in cui un insegnante si rapporta con i suoi studenti in classe: "tenere sotto controllo la situazione". Non voglio qui dare un senso "poliziesco" a queste parole, o almeno non solo. Bisogna seguire le sfumature della lingua. Dire che il docente vuole "avere il controllo della situazione" è troppo ambizioso: vorrebbe dire che io insegnante intervengo in ogni minimo dettaglio della vita della classe durante la mia ora, ispezionando tutto e dominando tutto. L'espressione "tenere sotto controllo la situazione" invece mi sembra che, anche linguisticamente, implichi proprio l'idea cara alla fenomenologia dell' "avere-alla-mano", dell' "avere-a-disposizione" qualcosa che sta sullo sfondo (e quindi non è al centro esatto dell'attenzione) ma che può essere facilmente recuperato. Io spiego la dialettica trascendentale di Kant o la dinamica di lunga durata che si innesca all'inizio del secolo breve, ma "tengo-sullo-sfondo", e quindi "sotto controllo", immediatamente disponibili, una grandissima quantità di fattori e di elementi: i volti degli studenti, il loro atteggiamento corporeo (lean forward /lean back, per esempio), la direzione degli sguardi, eventualmente il flusso della loro scrittura, i bisbiglii che si passano tra loro, e così via fino alla domanda esplicita dello studente e al dialogo che ne può scaturire. È una forma di presenza attenuata ma realissima: presenza di sfondo, appunto, che in ogni momento può sbocciare ed essere portata in primo piano. È ciò che rappresenta la ricchezza della lezione in presenza: le potenzialità che si rinnovano ogni volta di un'apertura diversa, di un manifestarsi diverso delle persone che mi stanno davanti.

Attenzione: prima di esclamare trionfanti "Ecco! È proprio quello che dicevo io! La lezione in presenza è meglio di quella a distanza! Discorso chiuso, spegnete i computer e aprite i quaderni", prima di saltare a questa conclusione, dicevo, vi inviterei a riflettere sul fatto che quello che ho descritto è solo una potenzialità. Non è affatto detto che automaticamente la lezione in presenza sfrutti queste situazioni di sfondo per portarle in primo piano. Tutto questo fiorire di opzioni e di prospettive diverse che entrano in costruttiva relazione reciproca non sono affatto cose che avvengono da sole. La possibilità che il delicato

e fragile ventaglio delle opzioni (il dialogo docente-studente) si chiuda fino ad assomigliare molto a una rigida bacchetta (lezione versativa unidirezionale) sono al contrario molto alte, per una elementare questione di risparmio di energie. Di nuovo, non è il fatto di essere in presenza che rende una lezione "una buona lezione", ossia una lezione efficace dal punto di vista comunicativo. Anche nella lezione in presenza la tentazione del trincerarsi dietro l' "ipse dixit" ("è così, punto; ed è così perché lo dico io" ovvero "perché c'è scritto su manuale", di cui il docente si fa portatore e mero trasmettitore) è sempre presente perché è infinitamente più comoda in termini di risparmio di tempo e di energie (dell'insegnante): da questo punto di vista la lezione a distanza non è poi così diversa da una lezione in presenza in cui il docente parla dalla cattedra per cinquanta minuti e poi se ne va.[2] In fondo, se è vero che il docente che arriva nelle case con una videolezione in cui una voce commenta un Power Point assomiglia tanto a Pitagora che parla da dietro la sua tenda, la sua variante in classe che trasmette il suo messaggio in modo unidirezionale verso la platea di studenti costretti a ricevere passivamente le informazioni non è poi tanto diversa né tanto migliore.

Resta il fatto che durante la lezione in presenza il docente può esercitare il controllo sugli studenti in modalità che la didattica a distanza appiattisce, sfuma o annulla del tutto. Quante volte abbiamo sentito dire che gli studenti in una lezione a distanza possono "spegnere la webcam con la scusa della connessione che salta", "possono guardare le chat su WhatsUp", "«possono caricare come immagine del proprio profilo una foto presa con la webcam in modo da dare l'impressione di esserci mentre si stanno facendo gli affari loro"? Con ciò siamo tornati alla questione del controllo. In una lezione a distanza l'insegnante non ha il controllo della classe, né dei singoli studenti. O meglio, il suo potere di controllo diretto si indebolisce, proprio in virtù o a causa del medium: quel controllo (vorrei evitare di dire «potere», nonostante tutto) che in modo automatico gli viene dato dalla configurazione fisica e corporea che si ha nelle aule tradizionali, con gli studenti allineati di fronte a una cattedra che rappresenta il punto di fuga prospettivo dell'attenzione, non c'è più proprio perché non c'è più l'aula (intesa in senso fisico). In realtà, come abbiamo già detto sopra, la tecnologia potrebbe supplire, e in modo ancora più pervasivo realizzando uno scenario da "grande fratello" in cui ogni attimo della vita dello studente potrebbe essere ripreso e riportato al docente. Questa considerazione, a prescindere dalla massa di problemi legali e giuridici connessi al tema della privacy, ci riporta al nocciolo della questione: nella didattica a distanza gli studenti sfuggono al normale controllo che gli insegnanti esercitano su di loro, e devono essere in qualche modo "riconquistati" in altro modo.

Ma in presenza, si dice, "gli studenti possono fare domande", "possono far vedere l'esercizio che non viene", "possono chiedere di ripetere un pezzo di spiegazione che non hanno capito": in altre parole, in presenza c'è una interazione tra docente e studente che a distanza non c'è. Ma quale di queste azioni non può essere fatta anche attraverso i moderni sistemi di videochat (al netto, come abbiamo detto all'inizio, dei problemi di connessione)? Zoom,

[2] In effetti una mia studentessa di quinta al termine del suo percorso nel maggio del 2021 rifletteva più o meno così: "prima venivo a scuola, ascoltavo la lezione, tornavo a casa, aprivo il libro e studiavo; adesso accendo il computer, ascolto la lezione, poi apro il libro e studio".

Jitsi, TheBigBlueBotton e altri possiedono tutti la funzione "raise hand" per richiamare l'attenzione del docente e chiedere di avere la parola per fare una domanda; e tutti i sistemi dispongono di un chat testuale che, di fatto, svolge la stessa funzione. Al limite, anche senza avere a disposizione tavolette grafiche o sistemi di scansione veloci delle immagini, basta che lo studenti posizioni davanti alla webcam il quaderno aperto alla pagina dell'esercizio che non viene perché il docente possa fare una diagnosi e indicare dove sta l'errore.

La differenza tra le due situazioni passa ancora una volta dal corpo. Ogni classe è anche una piccola tribù (o se volete un piccolo villaggio), in cui vale il principio "invasivo" della comunicazione oralista e acustica di cui parlano McLuhan, Ong e la scuola di Toronto. La parola parlata, e a quanto pare solo quella, ha il potere della fascinazione e del «rapimento» più o meno estatico, trascinatorio, nel quale tutti noi cadiamo quando siamo di fronte a una persona che sa veramente parlare. È indubbio che questo modello comunicativo aumenta il senso di comunità, il sentirsi uniti, e sicuramente anche questo è un passaggio importante nella formazione delle persone. Io credo che tutti noi abbiamo fatto, in un qualche momento, l'esperienza del "pendere dalle labbra" di qualche insegnante, con il quale si creava un forte rapporto emotivo. Certamente non è stata una esperienza continua, forse neppure prevalente, ma almeno qualche volta sarà capitato. Tuttavia, come ricorda Walter Ong citando Omero, le parole "sono alate": volano via, fluiscono fuori dalla coscienza un attimo dopo esservi entrate e non vi lasciano traccia, se non un generico ricordo di un'emozione positiva (o negativa). Se volete esprimervi in modo meno poetico e più vicino alla terminologia della psicologia sperimentale, possiamo dire che vengono cancellate dalla memoria a breve termine prima di essere trascritte in quella a lungo termine. Resta il fatto, vissuto forse da in prima persona, che quando la madre o il padre chiedono, a pranzo: «Che cosa avete fatto di bello oggi a scuola?» la risposta nella stragrande maggioranza dei casi è "Niente": non solo per pigrizia, non solo per la mancanza di voglia di incominciare una discussione, non solo per mantenere uno spazio privato preservandolo dalla benevola invadenza dei genitori, ma proprio perché non ci si ricorda nulla, anche se poche ore prima eravamo stati attenti e ci sembrava di aver capito tutto.

L'esperienza della tribù compatta il gruppo, ma non è detto che automaticamente si traduca in educazione (acquisizione di valori), istruzione (acquisizione di conoscenze), formazione (acquisizione del saper fare). Di nuovo, non è detto che automaticamente la lezione in presenza si traduca in una «buona lezione» per il semplice fatto di essere in presenza.

L'obiettivo dell'insegnamento è quello di formare i ragazzi con una visione del mondo più articolata e aperta possibile, in grado di prendere decisioni e assumersene la responsabilità.

Quello che vorrei suggerire qui, senza minimamente credere di dire qualcosa di nuovo (personalmente sospetto che la storia della pedagogia sia una lunga serie di scoperte dell'acqua calda) è che ciò che è essenziale è la "prossimità" agli studenti, è lo "star vicino" a loro: che non è affatto una questione che si misuri in centimetri, almeno per gli studenti delle superiori. Consiste in una capacità di ascolto, in una disponibilità di tempo, in una apertura alla persona. Paradossalmente potrebbe anche essere che la possibilità del collega-

mento a distanza, attraverso la videochat, realizzi un equilibrio accettabile tra intimità (io e lo studente siamo soli) e distanza (non siamo fisicamente a contatto; non c'è il rischio di un fraintendimento), quell'equilibrio che serve per il dialogo maieutico. Il dia-logos, ossia il logos (pensiero che manifesta l'essere e che collega gli elementi in gioco) che passa-tra (la particella greca dia-) te e me, è la base di ogni educazione. Non è detto che questo dialogo possa scaturire solo in presenza e dalla presenza. Se scrivo queste cose è perché ho l'esperienza di diversi incontri simili con i ragazzi che preparavano l'esame di stato: la discussione spesso usciva dai binari tecnici dei consigli sulla preparazione e si aggirava invece sul rapporto tra lo studente e la scuola, i compagni, l'università, il futuro. Più di uno al termine della chiacchierata ammetteva che proprio il fatto di aver parlato in quel modo e in quelle condizioni li aveva rassicurati e fatti aprire a dire cose che in classe molto probabilmente non avrebbero confessato.

La pandemia ci ha messo nelle condizioni di sperimentare in modo massiccio il medium elettronico nella didattica, modificando in modo specifico il concetto stesso di "presenza". Invece di auspicare un ritorno acritico alla situazione pre-covid come se fosse una specie di "età dell'oro" della didattica per il solo fatto di essere nelle aule fisiche, sarebbe opportuno valutare l'impatto che la corporeità ha nel processo di comunicazione (e quindi di apprendimento / insegnamento) e, sull'altro versante, come si possano sfruttare le forme di presenza generate dal medium elettronico per rendere migliore la relazione educativa.

L'autore

Martino Sacchi Laureato in filosofia teoretica presso l'Università Cattolica di Milano nel 1984. Nel 2009 si diploma come Esperto di didattica assistite dalle Nuove Tecnologie presso il Politecnico di Milano. Lo stesso anno apre Il filo di Arianna, Rivista on line per la didattica nelle scuole superiori. Dal 2010 è webmaster per il sito del liceo Giordano Bruno di Melzo. Da 2012 al 2016 è cultore di materia presso la facoltà di Sociologia all'Università Cattolica di Milano. Nel 2015 prende il diploma CLIL presso l'Università Cattolica di Milano. Nel 2013 è tutor per il progetto Bicocca "Distretto Digitale" (corso di formazione per docenti scuola primaria su MOODLE e presso l'Istituto Villoresi di Monza). Nel 2016-2017 tiene cicli di incontri seminariali su Uso di Moodle e delle ICT per la didattica nelle scuole dell'infanzia, primaria e secondaria di 1° grado (Università Bicocca). Dal 2019 è membro del Direttivo della Società filosofica Italiana – Sezione Lombarda. Pubblica i risultati della attività di sperimentazione con MOODLE e in generale le ICTs su Bricks e Media Education.

Liberare la scuola dalla valutazione

Antonio Vigilante

DOI: 10.5281/zenodo.6855440

I genitori e la figlia vanno a teatro. È la prima volta che lo fanno tutti e tre insieme. Fino ad ora i genitori hanno ritenuto che la bambina fosse troppo piccola per seguire un'opera teatrale. Ora hanno deciso di tentare. Hanno scelto a lungo un'opera che potesse essere abbastanza interessante e stimolante per la figlia. E sembra che abbiano fatto una buona scelta: la bambina si è divertita, ma non si tratta solo di questo. Quell'esperienza l'ha fatta crescere.

Il giorno seguente ne parlano tutti insieme. È stato bello, il teatro. Sono stati bene. Ma hanno anche riflettuto. Quello che è accaduto sulla scena ha fatto sorgere delle domande, ed ora è il caso di affrontarle e tentare insieme una risposta.

Immaginiamo che invece i genitori il giorno seguente facciano altro. Tirano fuori un grande registro e vi scrivono un numero. Un voto. Che corrisponde a quanto la figlia è stata brava, ha seguito con interesse, ha imparato da quella esperienza. Un gesto simile sembrerebbe incredibilmente rozzo, perfino poco rispettoso verso la figlia; e anche stupido: perché distruggerebbe il rapporto naturale della bambina con il teatro.

Cosa c'è di rozzo in questo gesto? Il tentativo di portare su un piano quantitativo una esperienza che appartiene alla dimensione della qualità. Di mettere un numero a ciò che invece esige di essere narrato, detto in una dimensione dialogica.

Se ci spostiamo però a scuola questo atto incredibilmente rozzo diventa normale. Necessario, inevitabile. La scuola è il luogo in cui qualsiasi esperienza deve tradursi, prima o poi, in un numero. "La scuola – scriveva Illich in Descolarizzare la società – inizia i giovani a un mondo dove tutto è misurabile, compresa la loro immaginazione e anzi l'uomo stesso. Ma lo sviluppo della personalità non è un'entità misurabile". La lettura di un libro è una esperienza scolastica solo se lo studente poi compila una scheda di lettura, se quella scheda viene corretta dall'insegnante e viene segnato un numero sul registro. Perfino il comportamento – ed è il momento in cui l'assurdo scolastico rischia di svelarsi anche al docente più distratto – si traduce infine in un voto. C'è la condotta da dieci, quella da nove, quella da otto e così via. Livelli diversi di approssimazione al modello scolastico di studente ideale che nulla dicono in realtà sul reale sviluppo della personalità dello studente, sulla sua educazione, che dovrebbe essere l'obiettivo della scuola, ma è anch'essa difficile da ridurre a un numero.

L'onnipresenza del numero, del voto, è la causa principale della riduzione della scuola

a luogo privo di senso e fonte di malessere. Quel numero, che dovrebbe essere un mezzo, diventa un fine. Mezzo diventa, invece, l'apprendimento. Platone, Leopardi, la Rivoluzione francese sono solo dei bocconi indigesti da mandar giù per prendere un otto in filosofia, in italiano o in storia. La pressione dei genitori fa il resto. Pare che non vi sia felicità più grande, per un genitore, di quella di trovarsi di fronte ad una pagella piena di otto e nove. Anche se gli effetti collaterali sono ansia, attacchi di panico, depressione; e spesso una concezione meramente strumentale del sapere. Da docente provo a spiegare ai genitori dei miei studenti che è naturale che i voti dei figli seguano una curva ascendente o discendente. Che una volta prendano otto, una volta sei. Per una serie di ragioni. Perché non tutti gli argomenti sono ugualmente interessanti o semplicemente perché ci sono giorni in cui riusciamo a dare il massimo ed altri in cui siamo stanchi. La stessa cosa vale anche per me. C'è il filosofo che amo, sul quale faccio lezioni brillanti, e quello che amo poco, sul quale probabilmente non riesco a entusiasmare gli studenti. Ma capita anche che non riesca a fare lezioni entusiasmanti su un autore che amo, perché è un periodo difficile e non riesco a dare il meglio di me.

Desiderare la linea piatta dell'otto o del nove significa due cose. La prima è abituare ad essere indifferenti alla conoscenza. Non riesco a figurarmi uno studente che provi lo stesso altissimo interesse per tutti gli argomenti di tutte le discipline. Di fronte a un quadro di soli voti alti, in tutte le discipline, mi figuro piuttosto un onesto lavoratore del sapere, che fa tutto quello che la scuola chiede e poi riscuote il suo voto meritato. La seconda cosa è abituate a mettere le gratificazioni dell'ambiente prima delle proprie esigenze personali. Lo studente teso verso il nove rischia, in alcuni momenti (ad esempio prima degli esami di Stato), il crollo psicofisico, ma procede imperterrito. Non ascolta il suo corpo, non si cura del suo malessere psichico. Non si chiede quali interessi reali ha. È teso verso la meta. Il mondo del lavoro non smetterà mai di essere grato alla scuola per la capacità che ha di consegnargli studenti così. E, temo, molto grati saranno anche gli psicoterapeuti.

Vi sono alcune proposte di eliminazione del voto. L'idea è di sostituirli con i giudizi. Che sarebbe una cosa sacrosanta, se i giudizi fossero realmente tali e nascessero da un rapporto profondo, da una osservazione non superficiale e da una reale sensibilità pedagogica. Purtroppo tutte queste cose sono difficili nella scuola italiana. Il carattere asimmetrico e distaccato che ha tradizionalmente la figura del docente italiano non gli consente spesso una reale conoscenza dello studente, insieme ad alcuni limiti strutturali, come la mancanza di un luogo e di un tempo per l'ascolto personale degli studenti (esiste il ricevimento periodico dei genitori, non quello degli studenti). È per questa ragione che, quando sono costretti al giudizio, i docenti ricorrono a giudizi preconfezionati che non sono altro che la traduzione standardizzata dei voti. All'otto corrisponde questa dicitura, al sette quest'altra, e così via. Non è un grande passo in avanti.

Più che liberare la scuola dai voti, bisognerebbe liberarla proprio dalla valutazione. O meglio: inserire nell'agire scolastico prassi libere dalla valutazione. Creare, per dirla con Hakim Bey, zone temporanamente autonome (TAZ) nella realtà scolastica normalmente

eteronoma. Fare cose senza alcun voto, senza alcun giudizio. Solo per il piacere di farle.

Quali cose? La Maieutica Reciproca di Danilo Dolci, ad esempio. Non è infrequente che qualcuno mi chieda come si valuta un seminario maieutico. E la mia risposta è che non si valuta. Mettersi in cerchio per cercare insieme la risposta a una domanda importante è una prassi troppo importante, troppo intrinsecamente significativa, per svilirla con un voto. E dal momento che non si valuta, il seminario maieutico è libero. Chi preferisce fare altro può fare altro. Nessuno è costretto. Da quando faccio Maieutica Reciproca a scuola – sono ormai dieci anni – è successo una sola volta che una studentessa non abbia voluto partecipare. Per qualche minuto. Poi ha preso la sedia e si è unita a noi.

E poi la meditazione. Oggi si parla di Mindfulness, ed è una cosa di gran moda. Per molti è, più o meno, la soluzione a tutti i nostri problemi: il modo per ritrovare il benessere e anche, già che ci siamo, il successo lavorativo. A scuola è semplicemente un modo per conoscere sé stessi. Tutto il lavoro scolastico è centrato sull'acquisizione di contenuti culturali. Tutto il mondo interiore è al di fuori della portata scolastica. La scuola ha le ore di educazione fisica, ma non prevede un tempo per un'educazione mentale. Eppure il "conosci te stesso" socratico è una delle basi della nostra civiltà.

Cos'altro? Mi piace pensare che anche la libera esplorazione dell'ambiente naturale ma più ancora urbano, secondo quella educazione diffusa teorizzata da Paolo Mottana e Giuseppe Campagnoli, possa essere una di queste TAZ scolastiche. O la scuola capovolta in un senso diverso: l'ora in cui a far lezione è lo studente, e il docente si concede un'ora di aggiornamento su, ad esempio, gli sviluppi della musica trap. O semplicemente la festa. Un'ora di festa libera. Durante la quale la studentessa bloccata nelle relazioni si dimostra eccezionalmente brava a ballare, prende tutta la scena e le compagne la guardano ammirata e scoprono un persona che non conoscevano. E no, non le metteremo il voto.

L'autore

Antonio Vigilante è docente di Filosofia e Scienze Umane al liceo "Piccolomini" di Siena. I suoi ultimi libri sono: *Dell'attraversamento. Tolstoj, Schweitzer, Tagore* (2018); *L'essere e il tu. Aldo Capitini in dialogo con Nishitani Keiji, Enrique Dussel e Murray Bookchin* (2019); *La luna nell'acqua. Una mappa per perdersi nel Dharma del Buddha (2019); Le dimore leggere. Saggio sull'etica buddhista* (2021); *La scuola difficile. Interventi 2015-2021* (2021, ebook). Il suo blog personale è Attraversamenti.

antoniovigilante@etik.com

La guerra e la scuola

Antonio Vigilante

DOI: 10.5281/zenodo.6855478

Come parlare della guerra in Ucraina ai nostri studenti? La questione comprende tre aspetti. Il primo è quello che riguarda la formazione di un pensiero autonomo, critico e naturalmente ben informato, che consenta loro di leggere senza ingenuità quello che sta accadendo. Il secondo è quello psicologico: confrontarsi con il turbamento che le notizie provocano, con il timore di una guerra nucleare, con la demoralizzazione che il comportamento degli adulti, sempre così critici verso gli adolescenti, provoca. Il terzo è quello del contributo – piccolo ma non insignificante – che ogni singola scuola, ogni classe, ogni studente può offrire per contrastare la disumanizzazione in corso, in primo luogo accogliendo gli studenti ucraini.

Le osservazioni che seguono riguardano la scuola secondaria di secondo grado, nella quale insegno; con qualche adattamento, possono essere utili, spero, anche per la secondaria di primo grado, mentre la scuola primaria richiede un approccio diverso, sul quale non sono in grado di dire nulla, perché considero vuota una riflessione pedagogica e didattica che non nasca dalla pratica.

a) Aspetto psicologico

Gli studenti, già segnati duramente da due anni di pandemia, si trovano ad affrontare una nuova emergenza. Che ha in sé due aspetti: da un lato l'evidenza della violenza, della soluzione dei conflitti con il ricorso ai carri armati e alle bombe, dall'altro il timore di una estensione del conflitto, di una terza guerra mondiale. Che la storia sia violenta, che l'essere umano abbia la tendenza al massacro, è cosa che gli studenti sanno, perché studiano storia: e la storia – soprattutto la storia che si studia in Italia – non è che la successione quasi ininterrotta di guerre ed occupazioni. Ma è un sapere astratto, che riguarda epoche più o meno lontane, mentre oggi questa evidenza si fa vicina, urgente e demoralizzante. Quanto al timore di una guerra nucleare, è stato un tratto importante del clima psicologico della Guerra fredda, poi sembrava scomparso, riassorbito da emergenze diverse, come la crisi ecologica e quella economica. Oggi torna prepotentemente in primo piano.

Come affrontare queste paure? Parlandone. Ed ascoltandosi. Occorre aprire spazi di confronto, nei quali le paure siano condivise e discusse, e sia condivisa anche l'elaborazione del periodo storico. Se ci sono in classe studenti ucraini (si veda il punto e) può

essere importante ascoltare loro, elaborare insieme a loro la paura, ma indagare anche la possibilità della speranza.

b) Aspetto informativo

I programmi di storia, è noto, procedono poco oltre la Seconda guerra mondiale, Una scuola che metta in grado di comprendere il presente è forse la richiesta più pressante che viene dagli studenti, quando accade – e accade di rado – che qualcuno chieda loro cosa cambierebbero della scuola. Che studiare il passato serva a comprendere il presente è una risposta evidentemente insufficiente, se per passato si intende un passato remoto. Certo per comprendere un conflitto nel cuore dell'Europa è utile conoscere tutta la storia europea e russa, ma è un genere di conoscenza poco utile, e forse perfino fuorviante, se non se ne conosce l'ultimo tratto, ossia la storia degli ultimi decenni.

Il timore, naturalmente, è quello di condizionare gli studenti con la lettura personale dei fatti contemporanei da parte del docente, che inevitabilmente risente della sua visione del mondo e delle sue posizioni politiche. Ma tra i due mali, quello di una scuola chiusa al presente e quello di una scuola non del tutto imparziale, il secondo è senz'altro il male minore. Che bisogna fare del tutto per minimizzare quanto più possibile.

Nel caso della guerra in corso mi pare che si possano fare due cose. La prima è ricorrere a fonti di qualche tempo fa, non influenzate dalla polarizzazione in corso. Il punto di partenza può essere il libro di testo di storia, che nel volume del quinto anno (che può naturalmente essere usato anche nelle altre classi) arriva fino agli anni più recenti. La lettura del conflitto può essere il punto di partenza, magari confrontando diversi libri di testo. Si possono usare poi fonti particolarmente autorevoli, sempre non recentissime. Ad esempio, è molto utile il numero 4 del 2014 della rivista di geopolitica Limes, dedicato a L'Ucraina tra noi e Putin. La seconda è evitare la lezione e lavorare per gruppi di ricerca. Il materiale può essere messo a disposizione degli studenti, che lo studiano confrontandosi tra di loro e cercando autonomamente altro materiale. Le conclusioni dei diversi gruppi possono essere poi condivise e discusse con tutta la classe.

c) Aspetto metodologico

Due anni di pandemia hanno mostrato come la polarizzazione su questioni di interesse pubblico possa condurre alla diffusione incontrollata di fake news. Di fatto, imparare a controllare le informazioni è una delle cose più importanti per la nostra democrazia. Quella in atto è anche una guerra di informazioni. E anche in questo caso le informazioni false, create ad arte, circolano liberamente.

Legato al lavoro di documentazione descritto al punto precedente c'è dunque un lavoro di analisi dell'autorevolezza delle fonti, di controllo delle informazioni, di debunking, che a dire il vero dovrebbe essere parte integrante dei nostri programmi scolastici.

Accanto alle fake news e spesso alimentate da esse ci solo le fallacie logiche. Sul dibattito attuale sulla guerra, anche purtroppo ai livelli più alti, si potrebbe costruire un intero manuale sulle fallacie logiche e il loro uso nel dibattito pubblico. Saper scrivere, saper

parlare, saper usare il linguaggio in modo corretto è uno degli obiettivi trasversali della scuola, a tutti i livelli. Ma usare in modo corretto il linguaggio vuol dire anche evitare le scorciatoie sofistiche, muoversi con onestà intellettuale nella ricerca della verità, presentare le proprie idee limitandosi agli argomenti e avendo cura che questi siano realmente tali.

d) Aspetto etico

La guerra pone anche delicati e difficili questioni morali. Si pensi all'intervento della filosofa Donatella Di Cesare alla trasmissione Piazzapulita (puntata del 3 marzo 2022). Discutendo con una giovane ucraina, Di Cesare ha affermato che "Non è assolutamente accettabile la guerra per conquistare né la libertà né la pace", suscitando non poche polemiche. È moralmente lecito resistere con la forza ad un'aggressione militare? Un popolo è moralmente obbligato a scegliere la via della nonviolenza in caso di aggressione? Altre questioni emergono dalla scelta del governo italiano e di diversi altri governi di sostenere l'Ucraina con l'invio di armi difensive. Anche in questo caso, ci si può chiedere se sia lecita o no.

Se nella scuola è presente l'insegnamento della filosofia, è possibile affrontare le questioni in modo per così dire tecnico, analizzando ad esempio i punti di vista dell'etica dei princìpi e dell'etica della responsabilità o considerando la distinzione tra livello dell'obbligo morale e livello supererogatorio, ma le questioni possono naturalmente essere affrontare anche senza una base filosofica, purché di badi alla correttezza dell'argomentazione.

In questo caso è sconsigliabile la metodologia del Debate, che sta prendendo sempre più piede nelle nostre scuole. Nel Debate ci sono due squadre che sostengono tesi contrapposte, e dopo la discussione una giuria stabilisce chi è il vincitore. Una simile metodologia, il cui riferimento è l'ambito forense, porterebbe ad aumentare ulteriormente la polarizzazione su un tema caldo. Più adatta sembra la metodologia della Maieutica Reciproca di Danilo Dolci, ossia una discussione in un setting circolare, alla ricerca di una risposta comune a una domanda, più che al prevalere di una tesi su un'altra.

e) Solidarietà ed accoglienza

La guerra in Ucraina ha già causato più di tre milioni di profughi; di questi, più di cinquantamila hanno raggiunto l'Italia. Molti tra di loro sono studenti in età scolare, che hanno bisogno di assistenza psicologica, di accoglienza umana, ma anche di sostegno tecnico per continuare, quando possibile, a seguire le lezioni dei loro docenti rimasti in Ucraina in didattica a distanza. Le scuole sono chiamate ad impegnarsi nell'accoglienza e nella solidarietà, e lo stanno facendo con slancio, anche raccogliendo viveri e generi di prima necessità, anche se in qualche caso con una spettacolarizzazione assolutamente inopportuna. Può essere importante in questa attività un coinvolgimento anche progettuale degli studenti. Analizzare cioè insieme agli studenti il contributo specifico che la singola scuola può dare. Il rischio, se non si segue questa impostazione, è quello di

limitarsi a parcheggiare in aula lo studente o la studentessa ucraina, aspettando l'apprendimento della lingua consenta in qualche modo di seguire le lezioni. Il fatto che si sia nella parte finale dell'anno scolastico può far sì che molti docenti vivano la presenza di studenti profughi come un elemento di disturbo, un ostacolo al compimento del programma. Bisognerebbe essere disposti invece, una volta tanto, a lasciar perdere il programma e ripensare le attività in classe, aprendosi a forme di lavoro cooperative, che consentano pratiche di collaborazione e condivisione e evitino la freddezza trasmissiva della lezione. Quale è il programma di una scuola, se non comprendere il presente? Una scuola che procede con i suoi rituali, appena appena rivisti, mentre intorno il mondo sta cambiando, è una pessima scuola. È giunto il momento di sacrificare i programmi (che poi sono indicazioni) disciplinari al programma più ampio di una scuola critica.

f) Come non educare alla pace

Nella classe di sua sorella, mi riferiva una studentessa di quinta del mio liceo, non fanno che parlare della guerra in Ucraina. Poiché la sua espressione non esprimeva propriamente soddisfazione per questa cosa, le ho chiesto che scuola è e cosa fanno. Mi ha spiegato che è una terza media. E gli studenti sono invitati in modo più o meno pressante ad esprimere il loro orrore per la guerra e l'amore per la pace con cartelloni eccetera. Sono sicuro che i docenti sono mossi dalle migliori intenzioni, ma è possibile dubitare che questo sia il modo migliore per educare alla pace. Temo che fare dei cartelloni colorati con la scritta pace non abbia alcun valore formativo, se dietro non c'è un lavoro che faccia diventare quell'azione – scrivere quella parola – un'urgenza. Se quel lavoro non c'è, quella scritta è un significante il cui significato può essere qualcosa di non troppo lontano dalla manipolazione. Che pace non è.

L'autore

Antonio Vigilante è docente di Filosofia e Scienze Umane al liceo "Piccolomini" di Siena. I suoi ultimi libri sono: *Dell'attraversamento. Tolstoj, Schweitzer, Tagore* (2018); *L'essere e il tu. Aldo Capitini in dialogo con Nishitani Keiji, Enrique Dussel e Murray Bookchin* (2019); *La luna nell'acqua. Una mappa per perdersi nel Dharma del Buddha (2019); Le dimore leggere. Saggio sull'etica buddhista* (2021); *La scuola difficile. Interventi 2015-2021* (2021, ebook). Il suo blog personale è Attraversamenti.
antoniovigilante@etik.com

Dimenticanza o negligenza?

Democrazia Affettiva
Rubrica di Renato Palma

DOI: 10.5281/zenodo.6855543

Tutti i paesi che hanno a cuore la convivenza civile, pacifica e gentile tra i loro concittadini hanno nella costituzione un articolo che fa riferimento all'uguaglianza.

La Francia, ad esempio, e la Germania.

Questo è l'articolo 3 della nostra costituzione: "Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali."

Sintetico. Chiaro. Non ammette discussioni.

Sono intenzioni, naturalmente.

Dichiarazioni di principio.

Poi, nella realtà le cose vanno ben diversamente. Ma la Costituzione è lì a indicare la strada, a fare da punto di riferimento.

Una bussola relazionale.

I diritti che regolano l'uguaglianza hanno bisogno di tempo e di impegno per essere realizzati.

Lo sanno bene le donne, i malati, i poveri.

Tutte le posizioni deboli di una società fanno una grande fatica a essere trattate bene, come uguali, da chi si sente superiore, perché è più ricco, più competente, ha più potere.

Oppure semplicemente è un maschio.

La parità, che è un concetto che fa parte della costituzione della Democrazia Affettiva, è diversa dall'uguaglianza (nessuno è uguale a nessuno) e nasce dalla consapevolezza che potrebbe essere più facile vivere in una società che rifiuta l'uso della forza e quindi di fare di qualsiasi tipo di gerarchia un modello che non ha alternative.

Democrazia Affettiva si impegna a costruire una società tra pari, nella quale si sta insieme sempre, contro mai.

Tra pari nessuno tratta l'altro dall'alto al basso, mentre la gerarchia crea e nutre solo relazioni conflittuali, scortesi, malate.

Insomma, per quanto si facciano discorsi di principio, la nostra è una società nella quale i diritti si conquistano, vengono concessi, non sono riconosciuti per nascita.

La nostra società è intrinsecamente conflittuale.

O hai un qualche potere contrattuale oppure ti adatti.

Lo sappiamo tutti. Lo consideriamo inevitabile.

Se vuoi ciò che è tuo, cioè la libertà diessere quello che vuoi essere, devi combattere e conquistartelo.

Le donne hanno un ruolo fondamentale nella rigenerazione della società in cui viviamo.

Siamo loro grati? Facilitiamo la loro vita? Le trattiamo da pari?

No. La gravidanza, l'allattamento e i preconcetti su di loro costituiscono un rallentamento, se non un ostacolo insormontabile, alla realizzazione dei loro progetti di vita, e, fra gli altri, di quelli professionali.

Lo sappiamo bene tutti. La risposta della società si concretizza in una concessione: congedo per maternità e allattamento. Per quello che riguarda le opportunità di realizzazione viene loro riconosciuta una quota rosa.

Eppure non dovrebbero esserci distinzioni di sesso.

Ci sono poi i bambini. Chi è più debole e dipendente dalla società dei bambini?

Eppure le costituzioni non prendono mai in considerazione i bambini.

Una distrazione? Una dimenticanza?

Oppure, più semplicemente, le costituzioni si adattano a un pensiero comune e condiviso?

I bambini non godono degli stessi diritti degli altri cittadini.

Ben che vada sono cittadini minori.

Cittadini in formazione. Cittadini sotto esame. Cittadini del futuro. Cittadini con i quali si può essere scortesi. Non troppo. Non come anni fa.

La possibilità di essere cortesi si arresta a un certo punto, oltre il quale è previsto che noi adulti possiamo diventare scortesi.

Per il loro bene, per realizzare l'obiettivo educativo.

Non abbiamo nessuna responsabilità se ci troviamo ad andare oltre questo tenue confine. Dipende da loro, soprattutto dal fatto che non si adattano abbastanza velocemente. In questo modo ci fanno perdere non solo tempo, ma anche la pazienza.

Fino a quando non avranno raggiunto la maggiore età sono solo oggetti plasmabili sui quali viene esercitato il potere di educarli.

Così deve essere in una società gerarchica.

Tutte le strutture sociali che noi conosciamo, e sperimentiamo, sono gerarchiche. C'è chi comanda e chi obbedisce. E guai se non lo fa. Con la quotidiana minaccia della ritorsione, della punizione. Per cose da nulla, per cose per le quali gli adulti non vengono puniti.

Le caserme, le carceri, le famiglie, sono esempi di modelli gerarchici.

Come possiamo immaginare che la scuola non lo sia? Come possiamo pensare che la scuola sia un focolaio sottovalutato di contagio della scortesia?

Perché dovremmo pensare alla scuola come a uno spazio relazionale e affettivo nel quale ognuno viene trattato come vorrebbe essere trattato?

Non c'è nessun motivo per pensare o costruire una scuola come un luogo di riflessione sui danni provocati dal potere.

A meno che qualcuno non si convinca che la società in cui vive viene migliorata proprio a partire dalla scuola.

Il problema dei problemi che mette a rischio la convivenza pacifica tra gli esseri umani è l'uso della forza, prima di tutto nel modello di crescita dei ragazzi.

La scuola potrebbe far valere i loro diritti a essere trattati con rispetto, come prevede la costituzione per qualunque altra categoria o condizione sociale?

Certo non è possibile se qualunque manifestazione di dissenso da parte loro, consentita a tutti gli altri cittadini, viene considerata come una insubordinazione, una resistenza ingiustificata. Una bizza o un capriccio. Qualcosa da educare ed eliminare. Anche a costo di qualche lacrima.

Questa voluta esclusione dai diritti di tutti gli altri ha certamente conseguenze per i bambini, ma ne ha anche per noi. Rende il nostro stare insieme più fragile. Più esposto al conflitto. La nostra vita, la vita di tutti noi è cominciata così.

Avere dimenticato i bambini, averli considerati minori rispetto a noi, aver proclamato con grande soddisfazione che tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, escludendo chi non ha ancora diciotto anni, permette a coloro che si occupano di bambini, dai genitori alle scuole, dai pedagogisti ai politici, di avere nei loro confronti un atteggiamento di superiorità che permette di essere poco cortesi, naturalmente sempre e solo a per fare quello che paternalisticamente riteniamo sia il loro bene.

Forse i bambini sono esclusi proprio perché per loro e con loro non è prevista una convivenza pacifica.

In molti sostengono che è impossibile educarli senza litigare, fare fatica o fare conflitti.

E' la mancanza di parità sancita dal silenzio nella carta costituzionale che consente di derogare alla cortesia nelle pratiche educative o sono i comportamenti scortesi con i bambini che determinano la negligenza costituzionale?

La scelta della risposta è importante.

L'autore

Renato Palma, medico, psicoterapeuta, vive e lavora a Firenze.