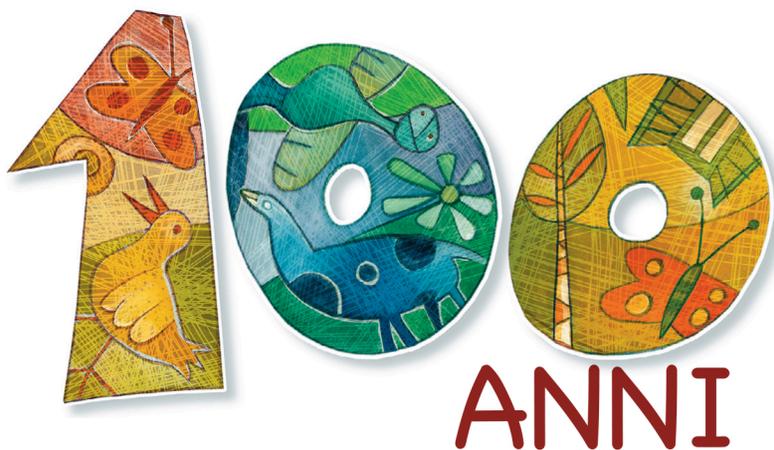


**Siped**

Scuola, democrazia, partecipazione  
e cittadinanza in occasione  
dei 100 anni dalla nascita  
di Mario Lodi

a cura di  
*Massimiliano Fiorucci*  
*Isabella Loiodice*  
*Manuela Ladogana*



**MARIOLODI**

# Società Italiana di Pedagogia

collana diretta da

*Massimiliano Fiorucci*

11

## Comitato scientifico della collana

*Rita Casale* | Bergische Universität Wuppertal  
*Giuseppe Elia* | Università degli Studi di Bari Aldo Moro  
*Felix Etxebarria* | Universidad del País Vasco  
*Hans-Heino Ewers* | J.W. Goethe Universität, Frankfurt Am Main  
*Massimiliano Fiorucci* | Università degli Studi Roma Tre  
*Pierluigi Malavasi* | Università Cattolica del Sacro Cuore  
*José González Monteagudo* | Universidad de Sevilla  
*Loredana Perla* | Università degli Studi di Bari Aldo Moro  
*Rosabel Roig Vila* | Universidad de Alicante  
*Myriam Southwell* | Universidad Nacional de La Plata  
*Maurizio Sibilio* | Università degli Studi di Salerno  
*Myriam Southwell* | Universidad Nacional de La Plata

## Comitato di Redazione

*Giuseppe Annacontini* | Università degli Studi del Salento  
*Carla Callegari* | Università degli Studi di Padova  
*Giovanna Del Gobbo* | Università degli Studi di Firenze  
*Claudio Melacarne* | Università degli Studi di Siena  
*Francesco Magni* | Università degli Studi di Bergamo  
*Andrea Mangiatori* | Università degli Studi di Milano-Bicocca  
*Matteo Morandi* | Università degli Studi di Pavia  
*Alessandra Rosa* | Università Alma Mater di Bologna  
*Alessandro Vaccarelli* | Università degli Studi dell'Aquila  
*Iolanda Zollo* | Università degli Studi di Salerno

**Collana soggetta a peer review**

Scuola, democrazia, partecipazione e cittadinanza  
in occasione  
dei 100 anni dalla nascita di Mario Lodi

a cura di

*Massimiliano Fiorucci, Isabella Loiodice, Manuela Ladogana*



ISBN volume 979-12-5568-014-7  
ISSN collana 2611-1322



2023 © Pensa MultiMedia Editore s.r.l.  
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435  
[www.pensamultimedia.it](http://www.pensamultimedia.it) • [info@pensamultimedia.it](mailto:info@pensamultimedia.it)

# Indice

Introduzione XI

— I Parte • Sessione plenaria —

<b>Pagine e democrazia.</b> La scrittura tra narrazione pedagogica, salvezza e partecipazione <i>Leonardo Acone</i>	3
“Dalla parte dei bambini”: la scuola democratica di Mario Lodi <i>Mirca Benetton</i>	12
L’educazione della persona e le necessità per la salute con l’attività fisica e sportiva a scuola <i>Ferdinando Cereda</i>	22
<b>A scuola di mitezza.</b> Mario Lodi e il modello pedagogico del “tempo lento” <i>Barbara De Serio</i>	30
<b>Scuola, democrazia, partecipazione, cittadinanza.</b> Il contributo di Mario Lodi <i>Giuseppe Elia</i>	41
Il laboratorio pedagogico di Mario Lodi <i>Roberto Farné</i>	49
I nuovi albi illustrati di divulgazione per l’infanzia: la conoscenza come esperienza attiva, dialogica, estetica <i>Giorgia Grilli</i>	58
<i>La mattina che diventai maestro.</i> Mario Lodi, storie di scuola come comunità democratica <i>Viviana La Rosa</i>	70
L’infanzia nel paese dei diritti. Il contributo di Mario Lodi ai diritti dei bambini e delle bambine <i>Emiliano Macinai</i>	81

Tra PNRR e formazione alla transizione ecologica. Sfide emblematiche dell'inclusione sociale: valorizzare il potenziale di giovani, donne e territori <i>Pierluigi Malavasi</i>	88
Per una rinnovata narrazione della democrazia e della cittadinanza a scuola. Oltre l'empowerment <i>Stefania Massaro</i>	97
Mario Lodi e i suoi primi rapporti col Movimento di Cooperazione Educativa (1955-1963) <i>Juri Meda</i>	107
Formare docenti creativi per costruire una società democratica e inclusiva <i>Elena Mignosi</i>	118
Nuove estreme destre radicali e populiste: sfide per l'educazione, la cittadinanza e le diversità <i>José González-Monteagudo</i>	131
La Comunità scolastica del Movimento di Cooperazione Educativa: un'idea-progetto ancora attuale <i>Anna Maria Passaseo</i>	141
C'è speranza se questo accade a ... scuola. Educazione e democrazia <i>Teodora Pezzano</i>	147
<i>Per asservire o per liberare?</i> Mario Lodi maestro freinetiano <i>Maria Tomarchio</i>	157
Partnership ScuolaUniversitàTerritorio contro la povertà educativa: le scuole dei piccoli borghi come hub di apprendimento civico e imprenditoriale <i>Viviana Vinci</i>	167
Mario Lodi: la capacità di valorizzare i linguaggi dei bambini <i>Franca Zuccoli</i>	178

— II Parte • Junior Conference —

Il nemico non lo vedo... il nemico non c'è": l'educazione alla pace in Mario Lodi <i>Michela Baldini</i>	193
Arte e tecnologie per promuovere partecipazione, democrazia e cittadinanza. Approfondimento su una literature review <i>Sara Baroni, Elisabetta Villano</i>	200
Promuovere le competenze di cittadinanza attiva e di auto-orientamento all'università: il progetto di Peer Career Advising di Ateneo <i>Miriam Bassi</i>	207
La scuola come palestra di empatia e di democrazia: quando lettori e lettrici dialogano con la narrativa letteraria <i>Nicoletta Chierogato</i>	213
Secondo Costituzione. La liberazione del bambino nella quotidianità didattica delle classi di Mario Lodi <i>Luca Comerio</i>	221
L'infinito tra le note. Musica e democrazia nella pedagogia di Mario Lodi <i>Maria Francesca D'Amante</i>	227
Il concetto di cittadinanza nel nuovo insegnamento di Educazione civica: un'analisi testuale nella legge 92/2019 <i>Nicoletta Di Genova, Claudia Fredella</i>	234
Gestione della complessità, ruolo della scuola e formazione dei docenti. Rinnovare l'immaginario insegnante a partire dalla prospettiva di Mario Lodi <i>Angelica Disalvo</i>	245
Paesi sbagliati e soggettività imprevedute <i>Antonio Donato</i>	252
La pratica musicale nell'educazione e formazione democratica. Uno sguardo alla visione pedagogica di Mario Lodi <i>Marianna Doronzo</i>	257

<p>“Per abituare l’alunno a non ritenere indiscutibile il pensiero stampato”.  Una riflessione di Mario Lodi sulle pubblicità rivolte ai bambini  <i>Veronica Annamaria Fonte</i></p>	262
<p>Democrazia, cittadinanza, partecipazione. Il pensiero di Mario Lodi  <i>Francesca Franceschelli</i></p>	269
<p>Competenze di cittadinanza e contrasto alle disuguaglianze.  Quale il ruolo della comunità educante?  <i>Eleonora Mattarelli, Nicoletta Di Genova</i></p>	274
<p>Diritti e democrazia: la costruzione partecipata di policy  <i>Chiara Carla Montà</i></p>	280
<p>Identità e alterità: la scuola democratica nel pensiero pedagogico  di Mario Lodi  <i>Giuliana Nardacchione</i></p>	286
<p>Educare alla cittadinanza a scuola:  tra storia e buone prassi, un percorso in divenire  <i>Valerio Palmieri</i></p>	292
<p>Educare alla cittadinanza alla luce del Rapporto UNESCO 2021  <i>Reimagining our Future Together</i>. Le riflessioni di Mario Lodi  come bussola per orientare i percorsi di Educazione Civica in aula  <i>Francesco Pizzolorusso</i></p>	297
<p>La città come soggetto e contesto educativo  Riflessioni su una ricerca in fieri  <i>Maria Grazia Proli</i></p>	304
<p>Per una nuova Paideia: la necessità dell’educazione alla cittadinanza  per la ricerca di una rinnovata condizione umana  <i>Annalisa Quinto</i></p>	311
<p>La valutazione solidale ed inclusiva di Mario Lodi e l’approccio  del <i>Narrative Assessment</i> come agenti di democratizzazione  dei processi didattici  <i>Lia Daniela Sasanelli</i></p>	317
<p>Formare educatori ed educatrici consapevoli, a partire dall’esperienza  <i>Maddalena Sottocorno</i></p>	327

Il digitale per la promozione della cultura partecipativa nella scuola <i>Angela Spinelli</i>	333
Liberare l'infanzia. Il contributo di Mario Lodi <i>Alessia Tabacchi</i>	339
Educazione motoria, partecipazione e cittadinanza attiva <i>Ilaria Tosi</i>	345
“Alibi non ce ne possono essere, per gli educatori”. Cooperazione educativa e formazione professionale permanente <i>Maura Tripi</i>	352
Un diario per gli insegnanti e un libro per tutti. Storia editoriale del <i>Paese sbagliato</i> <i>Lucia Vigutto</i>	357



## Introduzione

Massimiliano Fiorucci, Isabella Loiodice, Manuela Ladogana

*Scuola, Democrazia, Partecipazione e Cittadinanza in occasione dei 100 anni dalla nascita di Mario Lodi* è il titolo del convegno SIPED – svoltosi presso il Dipartimento di Studi umanistici. Lettere, Beni culturali, Scienze della Formazione dell'Università di Foggia dal 16 al 17 giugno 2022 – di cui questo volume raccoglie gli Atti.

Attraverso l'intreccio di diverse linee di indagine, pedagogiche, storico-pedagogiche e didattiche, si è inteso offrire un contributo di approfondimento qualitativo funzionale alla riscoperta e valorizzazione del pensiero di Mario Lodi, figura di rilievo nel panorama pedagogico italiano del secondo Novecento, che ha tracciato, insieme a don Milani, il cammino verso un modello di scuola democratica, aperta e inclusiva, finalizzata a formare cittadini e cittadine responsabili, *democraticamente* disponibili a costruire un mondo idoneo a ospitare e valorizzare la multiforme varietà dei patrimoni esperienziali, delle appartenenze linguistiche, etniche e culturali, dei modi di pensare e di “sentire” che lo connotano nella contemporaneità.

Indubbiamente, la sua biografia di maestro, di pedagogista e scrittore fu influenzata dalla sua storia di vita personale e professionale, che lo vide impegnato nella lotta antifascista e, dopo la Liberazione, nella promozione di iniziative idonee a sviluppare il pensiero libero e la partecipazione democratica: il teatro, le mostre dell'artigianato locale, una scuola professionale basata sul volontariato, un giornale che fosse finalmente spazio di libera espressione.

Dal 1948 – anno in cui venne nominato insegnante di ruolo – al 1978, l'attività di educatore di Mario Lodi si svolse prevalentemente presso la scuola elementare di Vho, suo paese natale, fino al suo pensionamento.

Un'attività e un impegno appassionato che continuarono nel corso degli anni, efficacemente corroborati dalla collaborazione con il Movimento di Cooperazione Educativa, diventando un prezioso punto di riferimento per tanti maestri di scuola elementare. Non solo: Lodi divenne anche ispiratore e promotore di altre iniziative in ambito educativo: tra queste, la Scuola della Creatività per bambini dai 3 ai 14 anni, istituita nel 1978, dove si potevano sperimentare tecniche creative, e il Gruppo artisti piadenesi, nel 1988, che aveva lo scopo di valorizzare le capacità creative di giovani e anziani nei vari campi per mezzo di mostre e pubblicazioni. A queste due iniziative seguì, nel 1983, la pubblicazione di *A&B*, un giornale interamente scritto e illustrato dai bambini (diventato poi *Il giornale dei bambini* nel 1988). Con il finanziamento ottenuto dal premio internazionale Lego, ricevuto nel 1989, fondò a Drizzona la *Casa delle Arti e del Gioco*, una scuola-laboratorio pomeridiana, le cui iniziative saranno coltivate negli anni dall'Associazione culturale Casa delle arti e del gioco. A partire dalla mostra *L'arte del bambino*, del 1992 (realizzata in collaborazione con la Galleria Gottardo di Lugano), numerose le iniziative finalizzate a testimoniare l'elevato livello di libera espressività del linguaggio grafico-pittorico infantile.

Significativi anche i laboratori di educazione ambientale, attraverso cui avvicinare i bambini all'osservazione diretta dell'ambiente e a stimolare quella capacità critica e creativa infantile, spesso fortemente penalizzata sui banchi di scuola e, soprattutto, da una fruizione passiva del mezzo televisivo, rispetto al quale Lodi assumerà una posizione fortemente critica, poi tradotta nell'edizione di un libro, *Cara TV con te non ci sto più*, scritto in collaborazione con Alberto Pellai e Vera Slepj. Alla sua denuncia verso la televisione contrappone la valorizzazione dei linguaggi multimediali, utilizzati però come strumento efficace "nelle mani" dell'infanzia attraverso, ad esempio, l'utilizzo diretto della telecamera da parte dei bambini o la visione critica di prodotti televisivi adeguatamente selezionati.

Libri di saggistica e libri di fiabe, riviste, mostre, documentari, film, partecipazione a progetti di ricerca ma anche impegno istituzionale – quale componente della Commissione ministeriale per il riordino dei cicli scolastici, nominato dal Ministro della Pubblica Istruzione Tullio De Mauro nel 2000 e, nel 2001, nel Consiglio di amministrazione dell'Indire – e accademico, con il conferimento della laurea honoris causa nel 1989 dall'Università di Bologna: immenso è il patrimonio di idee, di saperi, di valori, di esperienza donato dal maestro Mario Lodi.

Un'attenzione particolare merita la ricca produzione di libri sull'educazione e sulla scuola: da *C'è speranza se questo accade al Vho* (1963) a *Il paese sbagliato* (1970); da *Cominciare dal bambino* (1977) a *La scuola e i diritti del bambino* (1983). Senza dimenticare i libri di fiabe e racconti per bambini, molti dei quali scritti insieme a loro, come *Bandiera*, *Cipì*, *La mongolfiera*, *Il castagno*, *Favole di pace* ecc.

I contributi contenuti in questo volume analizzano, approfondiscono e restituiscono le intuizioni – teoriche ed esperienziali – più suggestive del pensiero e dell'opera di Mario Lodi: *autentico maestro*, dedito per tutta la vita a ridare dignità e valore all'infanzia a partire dal ripensamento e dalla riprogettazione di un modello di *scuola* e di *educazione* libere e democratiche, capace di riconoscere il *diritto di pensiero* e di *parola* di bambini e bambine, nella molteplicità di espressione (linguistica, grafico-pittorica, corporea) che tale diritto può assumere sotto la guida esperta di insegnanti, a loro volta formati ai principi della democrazia partecipativa e della cittadinanza solidale.

*Maestro della Costituzione*, anche. Nel reinterpretare il ruolo della scuola nella formazione dei futuri cittadini, Mario Lodi ha dialogato con bambini e bambine di democrazia, di uguaglianza, di povertà, di differenze sociali e di genere, di libertà, di pace, di giustizia, di lavoro, di scuola e famiglia, di arte e scienza: di diritti e di doveri, riscrivendo, nel 2008, la Costituzione italiana a loro misura per discuterla – per *viverla* – insieme: “Se è vero che la conoscenza della Legge fondamentale della nostra società democratica è necessaria, essa si realizza vivendola giorno per giorno in situazioni di relazione fra cittadini scolari” (Lodi, 2009).

Attraverso la “Costituzione. La Legge degli Italiani. Riscritta per i bambini, per i giovani... per tutti” (2008/2018), Lodi ha saputo raccontare, con parole semplici, i valori fondamentali della nostra Costituzione, così indicando, *a tutti*, la direzione verso cui muoversi per costruire una società democratica, libera, giusta, solidale.

Numerosi sono i riferimenti, presenti nei vari saggi del volume, ai principi fondativi della pedagogia lodiana: il superamento di un modello di scuola trasmissiva, nozionistica e autoritaria a favore di un modello di scuola-laboratorio, idonea a promuovere forme di apprendimento a contatto con saperi esperienziali, “immersi” nell'ambiente di vita e di esperienza dei bambini; la centralità della libertà di espressione infantile (nella molteplicità delle sue forme) come strumento di emancipazione della persona;

una pedagogia “dalla parte dei bambini”, capace di riconoscere e valorizzare la naturale “curiosità” infantile e lo spirito di ricerca-scoperta; una professionalità docente seria e rigorosa, fortificata dalla padronanza esperta di teorie e metodologie innovative, tutte ispirate ai principi e ai valori della democrazia e della partecipazione inclusiva e solidale.

La scrittura narrativa che caratterizza molte delle sue opere rende ancora meglio la pregnanza del suo messaggio educativo: si pensi in particolare a *C'è speranza se questo accade a Vho* e a *Il paese sbagliato*, veri e propri diari delle sue esperienze didattiche che rendono visibilmente conto della sua idea di scuola come luogo di esercizio di democrazia e di cittadinanza attiva e che rivelano il tratto innovativo del suo agire educativo e didattico, a partire, per esempio, dal valore che assume l'esperienza del bambino rispetto alle forme stesse dell'apprendere. Scrive nella Lettera aperta ai giovani maestri, inserita nell'edizione del 1995 de *Il paese sbagliato*: “Il bambino non separa, nella realtà, l'aspetto scientifico da quello storico, geografico, matematico ecc., anche se l'esperienza gli ha fatto scoprire leggi del geografico, matematico ecc., anche se l'esperienza gli ha fatto scoprire leggi del mondo fisico, si è orientato nello spazio del suo ambiente, ha osservato che le cose e le persone col tempo cambiano e che lui stesso ha una storia di crescita e di affetti che si proietta nel futuro” (Lodi, 1995, p. XII).

Non possono altresì essere dimenticate – e nei saggi presenti nel volume trovano legittimo riconoscimento – le considerazioni espresse da Lodi in altri suoi libri, come in *Cominciare dal bambino*, del 1977, che è il testo caposaldo dell'attività pedagogica di Lodi, nel quale ridisegna il senso e il valore della scuola a partire dall'aula come luogo di scambio e confronto, vera e propria *comunità educativa*, sottolineando appunto che “i principi sui quali ho fondato l'attività delle mie scolaresche in tutti questi anni tendono a realizzare una comunità in cui i bambini si sentano uguali, compagni, fratelli; essi non avvertono e non hanno al di sopra uno che li comanda e li umilia, ma un maestro che li guida alla esplorazione della vita” (Lodi, 1977, p. 23).

Il diritto all'uguaglianza reclamato da Lodi non può, a sua volta, non conciliarsi con il riconoscimento e la valorizzazione della differenza, come egli stesso scrive: “La diversità delle conoscenze è la conseguenza della diversità delle esperienze, che questa scuola non solo riconosce, ma valorizza e mette in relazione fra loro. La diversità in questo caso produce arricchimento” (Lodi, 1982, p. 91).

Da una scuola che opprime a una scuola che libera, che educa alla pace attraverso la formazione di un pensiero non violento, che a sua volta è l'esito di un "pensare insieme" – tra bambini, tra adulti, tra bambini e adulti – esercitato attraverso l'apprendimento, difficile, della capacità di ascolto del punto di vista dell'altro, imparando a "conversare" piuttosto che a "prevaricare" l'altro. Si tratta di *sfide educative* ancora attuali per l'educazione e la scuola dell'oggi, ricordando e riconfermando le parole di Mario Lodi: "Forse è opportuno dire prima di ogni altra cosa che il bambino, sia in famiglia, sia a scuola, è un cittadino alla pari di tutti gli altri, ed ha quindi gli stessi diritti fondamentali che la Costituzione sancisce per tutti gli italiani" (Lodi, 1983, p. 149).

Dunque. *L'eredità* lasciata da Mario Lodi non può che stimolare la comunità pedagogica a perseverare nell'impegno a investire nella formazione e nella sua funzione trasformativa, a sua volta esercitata all'interno di una scuola la cui natura costitutivamente plurale fa sì che essa si configuri come un vero e proprio laboratorio di incontro/confronto con le diversità, "palestra" di democrazia solidale e pluralista, dove è possibile promuovere – formare – un pensiero plurale, dialogico, aperto e rispettoso delle differenze, nella consapevolezza che la differenza (di qualunque natura sia) è sempre una ricchezza e non una "perdita". Incontrare gli altri – diversi da noi – è quindi, da un punto di vista educativo, un'occasione di crescita, di arricchimento reciproco: di pensieri, di emozioni, di idee, di valori, di esperienze e conoscenze.

Valorizzare le differenze significa evitare che si trasformino in disuguaglianze e la scuola è sicuramente il luogo dove combattere le disuguaglianze: questo sembra essere il principale insegnamento di Mario Lodi che viene efficacemente ripreso e variamente rappresentato nei saggi di questa pubblicazione.

In un'intervista del 2011, Mario Lodi, alla domanda "Cosa faceva quando entrava in aula?", risponde: "Ci mettevamo in cerchio per poterci guardare in faccia, non allineati in modo che uno non coprisse l'altro. Nasceva così la base della democrazia" (<https://www.focus-scuola.it/mario-lodi-le-10-lezioni-per-gli-insegnanti-di-oggi/>).

L'impegno del Maestro di Piadena per la costruzione di una scuola democratica e il suo *diverso* modo di guardare all'infanzia, di ascoltarla molto singolare, sono dunque il *Fil rouge* di questo volume, che raccoglie i contributi relativi alla sessione plenaria (I parte) e le "voci" di dottorande e dot-

torandi di ricerca, emerse dalla Junior Conference (II parte), e che restituisce all'educazione la capacità di farsi progetto, azione, cambiamento e alla scuola la capacità di "far nascere la democrazia".

A tutti i colleghi e le colleghe della Siped che hanno contribuito alla realizzazione del volume vanno i nostri più sentiti ringraziamenti.

## Riferimenti bibliografici

- Lodi M. (1977). *Cominciare dal bambino*. Torino: Einaudi.
- Lodi M. (1982). *Guida al mestiere di maestro*. Roma: Editori Riuniti.
- Lodi M. (1983). *La scuola e i diritti del bambino*. Torino: Einaudi
- Lodi M. (1995). *Il paese sbagliato. Diario di un'esperienza didattica*. Torino: Einaudi.
- Lodi M. (a cura di) (2018). *Costituzione. La Legge degli Italiani. Riscritta per i bambini, per i giovani...per tutti*. Editore: Casa delle Arti e del Gioco – Mario Lodi (ed. or. 2008).
- Lodi M. (2009). *Come nasce il bambino cittadino. Cittadinanza e Costituzione*. Editoriale sito web: Casa delle Arti e del Gioco, 21 novembre 2009.

I Parte  
Sessione plenaria



# Pagine e democrazia.

## La scrittura tra narrazione pedagogica, salvezza e partecipazione

Leonardo Acone

*Professore Associato – Università degli Studi di Salerno*  
*lacone@unisa.it*

### 1. Lo spazio democratico della pagina

L'intenzione di fondo di queste riflessioni è quella di ricondurre l'opera di Mario Lodi ad una sorta di perimetro pedagogico, un confine delimitato dai lati e dagli angoli della pagina scritta, luogo d'esercizio della parola come dispositivo formativo e sociale in senso lato.

Questo spazio democratico è il campo d'azione di uno dei più significativi "maestri" della storia italiana; un innovatore dell'agire educativo e, soprattutto, della visione offerta ad un contesto scolastico riscoperto, proprio come la pagina, luogo da perimetrare e sorvegliare in quanto *habitat* di senso e formazione.

Appare evidente la possibilità di individuare, intorno agli anni Venti del Novecento, la nascita di una generazione di scrittori che, in maniera varia, complementare ed esaustiva, consegna ai lettori una scoperta (o una *ri-scoperta*); una sorta di spazio ritrovato; una sfera d'azione democratica esercitata, appunto, grazie alla parola ed alla pagina. Non si tratta di scrittori che hanno agito solo nell'ambito della letteratura per l'infanzia ma, per rimanere agganciati ad una metafora d'ordine "spaziale", hanno dato vita ad una felice intersezione tra la letteratura (intesa come produzione letteraria e narrazione), l'infanzia, e le prospettive pedagogiche che lo "scritto" può mettere in campo. Basterà ricordare Italo Calvino, Mario Lodi, Gianni Rodari, Lorenzo Milani, Alberto Manzi, per capire a quale "costellazione letteraria" e pedagogica fa riferimento la riflessione che qui si propone ed i conseguenti spunti d'analisi. Nessuno di questi grandi scrittori si è mai separato, nel corso del proprio tragitto di scrittura e di elaborazione teoretica, da un avvertibile e presente "registro" infantile che ne ha sicuramente caratterizzato stile ed intenzioni. Andrebbe inserito in questo prestigioso elenco, a mio avviso, anche Dino Buzzati – sebbene sia nato una quindicina di anni prima

– per quella cifra di stampo fantastico e visionario che lo collocava sempre su un confine caro all’infanzia: tra testo e immagine, scritto e disegno, racconto e bozzetto, sogno e ricordo (Acone, 2018); un confine da cui si diramano prospettive d’infanzia che troveranno compimento negli autori che lo seguiranno, e che però ci consentono di inquadrarlo come geniale innovatore rispetto al serrato dialogo tra dimensione narrativa e regione infantile.

Senza addentrarci in una ricostruzione storico-letteraria – che in questa occasione non è possibile proporre per ovvi motivi – appare però necessario sottolineare quanto tutti gli scrittori citati siano autori che hanno, in un certo qual modo, “rivendicato” il ruolo ed il potere della parola e della scrittura individuandole come punti focali di un orizzonte di senso civile e sociale, e che hanno individuato, come spazio privilegiato di questo orizzonte, la tavola esistenziale rappresentata dalla pagina scritta. L’esercizio di partecipazione – che la stessa pagina consente – diviene un dettato pedagogico che vede nell’attiva partecipazione di chi è piccolo il primo atto di un coinvolgimento formativo nuovo, di una prospettiva di ricongiunzione generazionale mai esplorata prima.

Per la prima volta si assiste ad una proiezione letteraria e pedagogica che si sviluppa mediante una doppia direzione o, meglio, mediante una bi-direzionalità che supera i dogmi gerarchici della trasmissività educativa *tout court*: gli scrittori di cui parliamo, e Lodi in particolare, costruiscono un asse che accoglie un moto partecipativo che si muove in entrambi i versi: dal “maestro” agli allievi e dai bambini agli adulti. Questo atto partecipativo, che vede nella scrittura l’azione privilegiata di condivisione, instaura una nuova regola di carattere educativo che testimonia la necessaria esplorazione dell’universo infantile.

Volendo approssimarci ad una definizione di un tal genere di letteratura – in mezzo all’eccesso di definizioni in cui, nel campo degli studi di letteratura per l’infanzia e di pedagogia, troppo spesso si disperde la “sostanza” epistemologica della disciplina dietro a preposizioni articolate (*per l’infanzia, su l’infanzia, dell’infanzia* etc.) – a mio avviso si tratta della prima esperienza di letteratura *dall’infanzia*, laddove il vettore direzionale corrispondente alla preposizione scelta indica, volutamente, una modalità diversa di concepire e percepire la stessa possibilità che l’infanzia partecipi alla letteratura, al racconto di sé e del mondo; e che da ciò scaturisca una nuova possibile “cittadinanza” (Acone, 2020; Di Biasio, 2022). La letteratura con “i bambini dentro”, per ricordare recenti formule care anche alla scrittrice Nadia Terranova (2019), diventa l’ultima modalità espressiva di un percorso di riac-

quisizione culturale e pedagogica che si genera proprio grazie al cambio di prospettiva di cui è protagonista Mario Lodi.

Questa prospettiva alternativa nasce dalla dinamica della “scoperta” di una parola diversa, di una scrittura che si faccia carico di raccontare la realtà con gli occhi di chi è più piccolo.

Dunque, forse non si può riscoprire il lavoro della parola e della scrittura se non “a partire” dall’infanzia; e non si può, di conseguenza, non eleggere la scuola a scenario privilegiato di questa differente e nuova traiettoria pedagogica.

I due episodi che rivelano la nuova direzione si sostanziano in immagine e scrittura, e sono frutto d’illuminante intuizione infantile; un’intuizione che apre un “varco” dimensionale capace di connettere profondo stupore e quotidiana normalità; un territorio che Mario Lodi sceglie di presidiare – anziché rifiutare – come un regno nuovo, inesplorato e meraviglioso. In una illuminante intervista rilasciata a Laura Montanari per *Repubblica* Lodi racconta:

insegnavo ai miei alunni quello che avevano insegnato a me, cioè a copiare i disegni dalla lavagna, in genere erano modelli di grandi artisti. Un giorno Attilio, un mio scolaro, arriva con colori usati dai muratori, li mescoliamo e io lo lascio libero di fare. Dopo un po’ mi porta un grande disegno di suo padre che munge la mucca. La pittura era semplice e bella, la mucca a chiazze, il padre seduto su uno sgabello a un solo piede sotto a una grata. Mi vennero in mente i mangiatori di patate di Van Gogh, le spigolatrici di Millet, anche loro rappresentavano figure del mondo che avevano intorno (Lodi, 2004, [repubblica.it](http://repubblica.it)).

L’episodio risale ai primissimi anni Cinquanta, e ad una classe in cui Lodi si muove nel retaggio di quanto ha vissuto, sempre, come unica forma di educazione trasmissivo/imitativa. In un solo moto espressivo, però, il piccolo Attilio scardina decenni di ingessata impalcatura formale e testimonianza una sorta di “impressionismo d’infanzia”: di fatto egli narra, comunica, testimonia; e lo fa con quanto gli è stato consegnato in un regime di libertà espressiva che gli consente di riverberare tramite immagini il racconto del suo vissuto: personalissimo, intimo e meravigliosamente spontaneo. Lodi accoglie questa traccia narrante e le riconosce dignità e profonda libertà; di modi, di gesti, di tecniche e di tempi. A livello mediatico-comunicativo, l’episodio offre lo spunto per richiamare, ancora una volta, la cifra estetica di Buzzati, quando scriveva che “dipingere e scrivere per me sono in fondo la stessa cosa. Che dipinga o scriva, io perseguo il medesimo scopo, che è quello di raccontare delle storie” (Buzzati, 2013, p. 145).

L'altro episodio mette capo alla scrittura vera e propria e, di fatto, diviene complementare al primo in una sorta di “compimento” che spazia dall'immagine (il disegno di Attilio che racconta il mondo agli adulti) al testo scritto dove i bambini – ormai definitivamente protagonisti e co-autori – continuano ad osservare dal loro privilegiato punto di vista “imponendo” felicemente uno sguardo divergente al maestro:

Ricordo un episodio: mentre i bambini erano attenti alla discussione che stavamo facendo, uno di loro si alzò dal proprio banco e andò, senza parlare, alla grande finestra che sembrava aprirsi sul mondo.

Al mio moto di sorpresa un altro suo compagno fece altrettanto.

A uno a uno uscirono tutti dal banco per andare a guardare che cosa succedeva sui tetti di fronte e io, il maestro che doveva comandare come imponeva la vecchia scuola trasmissiva, fui trascinato dalla loro curiosità nel dilemma: lasciar fare o reprimere, ascoltarli o punirli?

Questo era il mio dubbio.

Ho cercato di resistere perché la scuola di allora aveva una gerarchia di ruoli e valori in contrasto con l'esigenza dei bambini.

A un certo punto ho deciso di cambiare cercando di interpretare un maestro che capiva i bambini veri e non li reprimeva come, invece, mi avevano insegnato nei convegni di formazione.

Allora mi alzai dal mio posto e pensai: «La scuola a cosa serve? Un piccolo gruppo di bambini può cambiarla, può trasformarla in un luogo di gioco?» Mi alzai e andai in mezzo a loro a guardare il mondo dalla finestra (Lodi, 2011, pp. 5, 6).

In questa celebre introduzione lo sguardo trasversale che Lodi concede e “si” concede apre l'angolo di prospettiva al nascosto, al sorprendente, al semplice, all'inattuale e, perché no, allo sconveniente (o, quanto meno, pedagogicamente “poco opportuno”). Ma è un angolo che arricchisce l'esperienza interiore dell'adulto e, in seguito, dei bambini.

Se con Attilio il ricordo e la schiettezza del “quadro” prendevano forma nella spontaneità primigenia di contorni e colori, l'episodio – che ovviamente descrive la genesi di Cipí – sublima la consapevolezza dello sguardo fanciullo capace, prima, di opporre alla postura immutabile del contesto classe uno sguardo senza filtri sull'infinito mondo di una finestra; dopo, di costruire, sulla pagina scritta, un racconto ibrido e multiforme, commovente e disordinato quanto basta. I bambini scrivono e disegnano con Lodi, portando a compimento una delle più significative tracce di quella contaminazione *crossover* che si rivela la “scrittura collettiva”.

In questa nuova forma di narrazione – che parte dall'infanzia – Lodi “si

consegna” alla lettura infantile del mondo. Ma è una lettura che, immediatamente dopo, diviene scrittura grazie alla partecipazione e ad una sorta di cittadinanza condivisa che trova metaforica residenza nel già citato perimetro della pagina. La “negoziazione” di lettura dove si incrociano gli sguardi adulti e bambini sul mondo diventa fucina di rivelazione e spontaneità narrativa; la stessa che Alberto Asor Rosa individuava nelle pagine rodariane o, meglio, nel mondo dei bambini che in quelle trovavano testimonianza: “È come se il mondo dei bambini fosse un’allegoria [...] del mondo dei grandi, e al tempo stesso una sua profonda demitizzazione e deteoricizzazione” (1993, p. 20); una parola poetica e infantile al contempo, dunque, in grado di ridimensionare la seriosità di un mondo adulto che, pascolianamente parlando, si scopre molto meno “puro” e più incline al fagocitante meccanismo dell’interesse e del convulsivo grigiore quotidiano di regole e precetti.

A questa felice “demitizzazione”, quindi, Lodi si apre quando decide di osservare, leggere e “scrivere” la realtà attraverso lo stupore innocente ed incontaminato degli occhi fanciulli. Lo scrittore-maestro si dimostra precursore di questo spazio e raffinato interprete di questo cambio di prospettiva, come ci racconta Juri Meda nei suoi testi e, soprattutto, nell’encomiabile opera di costante divulgazione, frutto della diretta ed ammirata collaborazione con il maestro. Meda, in un recente intervento per la Radiotelevisione italiana e per Indire, *Mario Lodi e la scuola del suo tempo*, sottolinea tre punti che divengono le coordinate fondamentali dell’innovazione di Lodi: la scrittura collettiva come testimonianza di una partecipazione diretta dell’infanzia all’atto narrante e consapevole; il giornalino di classe, inteso al contempo come esperienza didattica e come esercizio di democrazia, dove la stampa, per dirla con Carla Ida Salviati, diviene privilegiato mezzo di libertà (2015); infine la corrispondenza interscolastica come forma di dialogo tra pari e col mondo, e basti pensare ai contatti con i ragazzi di don Lorenzo Milani, nei quali gli scolari arrivano addirittura a confrontarsi su questioni di impianto metodologico, stilistico e strutturale (Meda, 2022, [raiscuola.rai.it](http://raiscuola.rai.it)).

Quando, infatti, i ragazzi di Barbiana scrivono agli alunni di Mario Lodi, il tono dello scambio sembra quello di un confronto tra redazioni; con al centro, però, un dato di avvertibile riscatto sociale che, nelle intenzioni pedagogiche dei due maestri, diventa *leitmotiv* ineludibile: Scrive Milani in una lettera del 1963: “ogni ragazzo ha un numero molto limitato di vocaboli che *usa* e un numero molto vasto di vocaboli che *intende* molto bene e di cui sa valutare i pregi, ma che non gli verrebbero alla bocca facilmente” (Ceccatelli, 2015, p. 62); si tratta, a ben vedere di quella “lingua che fa

eguali” che accomuna le scritture dei grandi maestri di cui si ragiona in queste note. In questa triplice consistenza Lodi costruisce un nuovo spettro pedagogico e lo colloca in quello che dovrebbe essere il suo ambiente naturale: la scuola. Circoscrivendo queste riflessioni alla scrittura ed alla lettura come ambiti di riferimento ricostruttivi dell’esperienza del bambino, si individua una vera e propria complementarità che vede almeno tre maestri-scrittori tessere la trama, lungo il Novecento, di una virtuosa intersezione.

## 2. La triade letteraria “collettiva”

La prospettiva “dal basso”, quello sguardo fanciullo da rivalutare ed esaltare, quella sana inversione che sposta il punto di osservazione e lo colloca “a partire da” l’infanzia sono tutti elementi che accomunano Lodi, Rodari e Milani.

L’esperienza di coinvolgimento nella scrittura collettiva viene declinata attraverso la composizione di testi che segnano, in maniera indelebile, la storia della letteratura per l’infanzia italiana: *Cipì*, *La torta in cielo*, *Lettera a una professoressa*, per citare tre fra le maggiori testimonianze della parola “restituita” all’infanzia, si rendono complementari ad una esaustività pedagogica, valoriale e sociale. Un complesso prisma di contenuti che mai si sarebbe attribuito ad una dimensione d’infanzia. Eppure non possiamo non notare quanto tale felice “restituzione” assuma sembianze più specificamente pedagogiche nei testi di Lodi, laddove egli si approssima ad una vera e propria teoria educativa rovesciata; quanto poi abbia risvolti valoriali nelle pagine di un Rodari che lascia parlare e scrivere i bambini, scrive ai bambini, ma in fondo dà una lezione a tutti i “grandi”, calando nel candore della innocenza fanciulla profonde domande di senso cui adulti irrisolti e confusi non donano risposta. E ancora, risulta evidente quanto questo moto di restituzione assuma una connotazione ed un impegno di natura sociale nell’inesausto – a tratti eroico – tentativo di Lorenzo Milani di riconsegnare, vocabolo dopo vocabolo, quella lingua che “rende uguali” o che, almeno, potrebbe evitare l’ennesima “fregatura” (che il priore faceva corrispondere ad ogni parola ignorata); ritrovare, quindi, una dinamica al contempo innocente e “sovversiva”, per parafrasare un bel titolo di Vanessa Roghi (2017), tale da instaurare una proiezione di consapevolezza, anche negli ultimi, in grado di divenire riverbero di riscatto e di speranza.

Questa triplice traiettoria incontra continui punti di riferimento nei testi e nelle esperienze che costellano l’esistenza ed il cammino magistrale di

Mario Lodi: Da *Cipì a C'è speranza se questo accade al Vho*, da *Il Paese sbagliato* a *Cominciare dal bambino*, fino alla grande e generosa avventura della Casa delle arti e del gioco, appare evidente che il percorso di Lodi si configura come un diario di bordo che racconta una missione ed una visione: restituire la parola all'infanzia e senso alla scuola. Nelle parole di un altro grande maestro, Alberto Manzi, tra i preziosi dattiloscritti presenti nel suo archivio, troviamo la direzione di quel tragitto e le reali "circostanze" di quella visione:

È la mancanza di creatività che rende la scuola deludente, oppressiva, mortificante. [...] La creatività viene stroncata, c'è solo apprendimento meccanico e in modo meccanico. Eppure, l'apprendimento è più efficace se viene fatto in maniera creativa, ossia se spinge ad immaginare, ad osservare, a dimostrare, ad esplorare, a sperimentare, a verificare. [...] Non va dimenticato che la creatività non è solo alla base della scoperta delle conoscenze, ma è il modo con cui il bambino arriva a formulare nuovi concetti: è lo strumento principale che aiuta all'invenzione di procedimenti, di tecniche, di simboli, di linguaggi diversi ossia tutto quel che serve a precisare le conoscenze e a confrontarle con quelle degli altri (Manzi, 1991, p. 2).

La scuola, per Manzi, per Lodi e per tutti i maestri-scrittori citati non dovrebbe mai e poi mai risultare "deludente". Dovrebbe, sempre, proiettare luce sulla fantasia e sull'inventiva dei bambini e dei ragazzi; e dovrebbe accoglierne i riverberi a sua volta. L'infanzia può sopportare anche la severità, se non fine a se stessa; ma non può concepire che la scuola possa rivelarsi zona grigia di scarso interesse e stimolo.

### 3. Per l'infanzia e dall'infanzia. Direzioni e prospettive

L'enorme mole di significati e di riflessioni che un autore come Mario Lodi ha riversato nelle sue opere e nel suo concreto impegno magistrale, intellettuale e, in senso più lato, "operativamente pedagogico" ci consente, in conclusione, di avvalorare quella sorta di definizione aggiuntiva – *dall'infanzia* – di cui sopra si faceva cenno, rispetto alle più canoniche diciture e definizioni che regolano i rapporti tra pagina scritta e regione infantile. Qui non si tratta più di delineare consistenze e forme di una disciplina, quanto di certificarne l'inversione di direzione (e di senso).

La ritrovata preposizione articolata "dalla" – per giocare ancora con la

lingua come sarebbe piaciuto a Lodi e Rodari – si rivela base solida di nuove possibilità ermeneutiche e di differenti avvaloramenti pedagogici; inediti, inusuali e sorprendenti risultano gli scenari che possono aprirsi grazie a questa nuova forma di relazione generazionale: un “racconto” in grado di attribuire rinnovati ruoli, posture e intenzioni a bambini e adulti, alle loro relazioni e, soprattutto, alla *cura* che, in ogni scuola, ogni saggio e folle maestro dovrebbe sempre avere dell’infanzia.

## Bibliografia

- Acone L. (2018). Boschi, Montagne, Orsi e Racconti. La narrazione per l’infanzia di Buzzati tra scrittura, immagini e suoni. In L. Todaro (Ed.), *Il puer e la fortezza. Dimensioni artistiche, spazi dell’immaginazione e narrativa per l’infanzia in Dino Buzzati*. Roma: Anicia.
- Acone L. (2020). Rodari tra scrittura dell’infanzia e parola pedagogica. *QDS Quaderni di Didattica della Scrittura*, 33, 47-63.
- Asor Rosa A. (1993). Gianni Rodari e le provocazioni della fantasia. In M. Argilli, L. Del Comò, C. De Luca (Eds.), *Le provocazioni della fantasia. Gianni Rodari scrittore e educatore*. Roma: Editori Riuniti.
- Buzzati D. (2013). *Le storie dipinte*. Milano: Mondadori.
- Ceccatelli G. (Ed.) (2015). *Gli ultimi e i primi*. Firenze: Clichy.
- Di Biasio S. (2022). *Letteratura dall’infanzia. Parole, immagini, educazione*. Avelino: Sinestesie.
- Lodi M. (2011). *Cipì*. San Dorligo della Valle: EL Einaudi Ragazzi.
- Lodi M. (2014). *Il paese sbagliato. Diario di un’esperienza didattica*. Torino: Einaudi.
- Lodi M. (2022). *C’è speranza se questo accade al Vho*. Roma-Bari: Laterza.
- Lodi M. (2022). *Cominciare dal bambino*. Milano: Rizzoli.
- Manzi A. (1991). *Come sollecitare lo sviluppo della fantasia creativa*. Retrieved September 12, 2022 from <https://www.centroalbertomanzi.it/didattica-e-pensiero-pedagogico/>
- Milani L. (2017). *Lettera a una professoressa*. Milano: Mondadori.
- Montanari L. (2004). *Il maestro Mario Lodi e i segreti di quei disegni*. Repubblica.it, 2004 01 25, Retrieved September 13, 2022, from <https://ricerca.repubblica.it/-repubblica/archivio/repubblica/2004/01/25/il-maestro-mario-lodi-segreti-di-quei.html>
- Rodari G. (2013). La torta in cielo. In Id. *Le Parole della Fantasia*. San Dorligo della Valle: EL Einaudi Ragazzi.
- Roghi V. (2017). *La lettera sovversiva. Da don Milani a De Mauro, il potere delle parole*. Roma-Bari: Laterza.

- Roghi V. (2022). *Il passero coraggioso. Cipì, Mario Lodi e la scuola democratica*. Roma-Bari: Laterza.
- Salviati C. I. (2015). *Mario Lodi maestro*. Firenze: Giunti.
- Terranova N. (2019). *Un'idea di infanzia. Libri, bambini e altra letteratura*. Trieste-Roma: Italo Svevo.

# “Dalla parte dei bambini”: la scuola democratica di Mario Lodi

Mirca Benetton

*Professoressa Associata – Università degli studi di Padova*  
*mirca.benetton@unipd.it*

## 1. Democrazia e partecipazione

Democrazia e partecipazione come rigenerazione del senso di cittadinanza sono i termini che connotano i bisogni emergenti in riferimento all'educazione-istruzione degli studenti. Dal soddisfacimento di tali bisogni si dovrebbe partire per il rinnovamento della scuola, che non significa aderire al movimento di descolarizzazione, ma sostanziare la mission scolastica. Significa anche non perdere mai di vista la stretta correlazione tra l'educazione, la democrazia e la partecipazione, che sono le colonne portanti della sostenibilità.

Oggi pare però complesso rintracciare il senso autentico di scuola democratica, di una scuola cioè che faccia riferimento a valori quali il rispetto per gli altri, l'uguaglianza, l'empatia, la solidarietà, la pace, che dovrebbero mettere radici in un contesto socio-politico in cui possa vigere l'uguaglianza di opportunità, la cultura del diritto, e non quelle dell'indifferenza, dell'arbitrio e del possesso, in modo da poter sostenere una pedagogia e una didattica democratiche. Queste ultime non possono non essere centrate prioritariamente sulla salvaguardia del bambino-persona-cittadino, che nella scuola deve trovare il modo di manifestarsi in quanto tale: “dalla parte dei bambini”, affermava, per l'appunto, Mario Lodi (1983, pp. 3-12). E ancora: “Forse è opportuno dire prima di ogni altra cosa che il bambino, sia in famiglia, sia a scuola, è un cittadino alla pari di tutti gli altri, ed ha quindi gli stessi diritti fondamentali che la Costituzione sancisce per tutti gli italiani” (Lodi, 1983, p. 149).

Il punto è che viviamo una situazione in cui sembrano venire meno i valori democratici collettivi, l'ethos democratico a cui sembrano voler derogare la scuola ma anche i diversi attori educativi, in particolare la famiglia. Il tutto riduce la volontà di comprendere l'infanzia nella sua specificità, di

relazionarsi convivialmente con i ragazzi, di ricercare con loro, per scoprire come cambiare il mondo in libertà; che non significa certo avallare lo spontaneismo. Si tratta di tracciare un percorso educativo che invece Lodi, come del resto Rodari e Ciari, avevano ben chiaro e che oggi sembra essersi perso in territori carsici, tanto che la stessa democrazia costituisce un principio negoziabile, in uno “scivolamento” dei cittadini, che da protagonisti del processo democratico divengono singoli individui possessivi e conformisti (Urbinati, 2011). La cittadinanza tutta non sembra riporre fiducia sulla sua capacità di influire sulle cose e sul proprio progetto futuro. Non sembra volersi più attivare, per cambiare, per governare la vita-*res* pubblica; al più è una società gregaria. Così la scuola non è “quell’entrare in classe senza smettere di guardare fuori”, come voleva Lodi, quel lasciare sempre aperta la porta dell’aula. Così, più in generale, non ci si chiede prioritariamente se la pedagogia e la didattica democratiche possano essere non solo – o al massimo – pensate, ma anche praticate dai bambini e con i bambini, nella scuola intesa come fucina di sviluppo delle competenze di cittadinanza e garanzia di libertà e di costituzionalità.

Perciò, in un clima di apatia, si introduce la legge sull’educazione civica, ma la si concepisce soprattutto in un’ottica nozionistico-disciplinista e non se ne coglie l’atteggiamento di fondo che dovrebbe prendere in esame la qualità dei rapporti tra gli uomini oggi, in un mondo globalizzato, localizzato e disgregato, richiamandosi alla *Costituzione*. Quest’ultima, a sua volta, dovrebbe istituire un binomio con l’educazione e quindi con il rispetto dell’infanzia, del diritto di ogni bambino di crescere come persona-cittadino, come recita l’art. 3 della Costituzione richiamato da Lodi:

“C’è molto da fare per dare ai bambini e ai ragazzi della nostra scuola abitudini e concetti sociali fondati sul rispetto degli altri. Nella scuola è possibile contribuire ad attuare il fine, fissato dall’art. 3 della Costituzione, di ‘rimuovere gli ostacoli che, limitando di fatto la libertà e l’eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l’effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all’organizzazione politica, economica e sociale del paese” (Lodi, 1982, p. 97).

## 2. Prologo...

La ricorrenza del centenario della nascita di Lodi offre l’opportunità di ridiscutere le tematiche della democrazia della scuola e, fortunatamente, già molto si è detto. Rispetto alle problematiche evidenziate vengono qui ri-

chiamati solo alcuni punti che ci paiono particolarmente interessanti per affrontare “la sofferenza” dell’educazione democratica, nella scuola – e non solo – di oggi, come già rilevato da Tramma: “Le criticità che interessano l’educazione e la pedagogia colpiscono, in particolare, alcune tradizioni e culture pedagogico-educative, soprattutto quelle riconducibili a correnti *democratiche e riformiste* che hanno, in questi ultimi decenni, costituito alcuni tra i principali (non gli unici) riferimenti contenutistici e metodologici del modo di pensare e fare educazione” (Tramma, 2011, p. 25).

I punti da evidenziare come premessa al nostro discorso sono quindi i seguenti:

- innanzitutto il fatto che il pensiero di Mario Lodi ci rende accorti, un po’ come sostenne Freire (2004), della necessità di non limitarsi a disertare sulla scuola, sulla pedagogia e sull’educazione, in quanto parte integrante di tali costrutti è l’atto educativo, l’azione. La scientificità della pedagogia deriva proprio dal saper tradurre in azione educativa quanto si va ritenendo scientificamente valido. Scrive Lodi nella *Premessa a La scuola e i diritti del bambino*: “L’argomento centrale di questa raccolta di scritti e interventi è ancora la scuola di base con i suoi problemi irrisolti, alla ricerca di una scientificità umana da coniugare con la finalità costituzionale di vivere nella scuola la democrazia come prassi quotidiana” (1983, p. VII). Presupposto, questo, all’instaurarsi della relazione democratica con il bambino e di una didattica democratica, che si organizza sullo scambio e sulla ricerca, mediante le quali la scuola può essere luogo di esercizio di vita sociale cooperativa e solidale. Si veda, al riguardo la storia esemplificativa *Il pesce vivo e il pesce morto* (Lodi, 2022), che è un incentivo a valorizzare l’educazione e la scuola come stimolo alla ricerca, all’approfondimento, per giungere a saper valutare e a saper dare il giusto peso a quanto viene propugnato, arrivando anche a proporre un cambiamento sociale e politico, in nome dei diritti dei bambini e, in generale, degli uomini<sup>1</sup>. Nel contesto scolastico può emergere anche qualche forma di conflitto, che non va rimosso, ma gestito pacificamente.

1 “Il re, come aveva promesso, con l’oro del contadino fece costruire scuole per tutti e in ogni scuola fece mettere una bilancia. Con la bilancia, naturalmente, gli studenti cominciarono a pesare ogni cosa e un giorno venne loro in mente di pesare anche il re. Lo presero, lo posero su un bilancione senza corona in testa e si accorsero che valeva molto poco per essere un re. Allora lo mandarono in pensione” (Lodi, 2022, p. 54).

- Il secondo aspetto, strettamente legato al primo, riguarda invece la modalità con cui vogliamo “utilizzare” Lodi. Non certamente come uno dei “santini laici della pedagogia democratica italiana” (Scotto di Luzio, 2022, 2022a), ma nemmeno come figura di insegnante eccezionale, fuori dal comune. Si tratta invece di individuare attraverso la sua esperienza di maestro – non solo “ rurale e bucolico ” –, di pedagogista e scrittore per l’infanzia nei tormentati, quanto ricchi, anni Cinquanta-Ottanta del secolo scorso, alcuni elementi di riflessione sulla “scuola vissuta dal di dentro”. Essi sono utili a far emergere il motivo per cui oggi si fatica nel dare significato e portare a compimento la scuola democratica per tutti, mentre la stessa società democratica è sostituita da una società che privilegia il potente, le ideologie più forti.

E così arriviamo a parlare dell’insegnante. Lodi stesso riteneva che la scuola democratica e quindi rispettosa del bambino non si potesse basare sull’insegnante carismatico, che le innovazioni non potessero derivare dalle scoperte uniche di qualche insegnante eccezionale. Era necessario *rinnovare* in senso democratico la scuola *lavorando* in senso democratico, cioè cooperativo e collaborativo, esteso, creando strumenti per tutti. Scrive F. Tonucci al proposito: “l’eccezione non coinvolge, non compromette, anzi, come dice il luogo comune, conferma la regola. Dichiarare eccezionale una persona e la sua esperienza vuol dire, nel migliore dei casi, ammirarla, invidiarla, ma mai studiarla, andarvi a cercare le proposte valide per tutti” (Tonucci, 1980, p. 12). Di qui l’importanza di riportarsi a relazioni, a pratiche, scambi e discussioni che creano collaborazione, condivisione di paradigmi concettuali e che poi diventano pratiche, modi di porsi rispetto al bambino: le *tecniche democratiche*.

Allora, per essere dalla parte dei bambini, anche il maestro deve essere qualcosa di più di un “volta pagine di libro” (Lodi, 1982, p. 92). Lodi riconosce l’alta professionalità che l’insegnante presenta quando si fa portavoce di certi valori comunitari sociali, democratici, e li condivide accompagnando il bambino all’esercizio dei suoi diritti e dei suoi doveri, richiamandosi all’etica della responsabilità, e quindi ponendosi egli stesso in un percorso di ricerca e formazione continua. Il docente, per Lodi, ha anche un’identità di “cittadino democratico” (Lodi, 1982, p. 97). E sostiene un’educazione che proprio per il suo carattere politico-sociale, e proprio perché si rivolge al minore che va rispettato, va condivisa nei suoi costrutti fra docenti, ma anche con i diversi attori educativi, nella creazione di una rete educativa di tecniche democratiche, come già andava sostenendo Ada Marchesini Gobetti (1982). La stessa, trattando

di educazione dei bambini e rivolgendosi *in primis* ai genitori, nel momento in cui si sofferma sulla necessità di un'educazione alla socialità, afferma l'importanza che il bambino si apra al mondo, in modo che lo possa esplorare e agirvi in maniera costruttiva (Marchesini Gobetti, 1958).

- Ulteriore punto: le tecniche. Anche riguardo alle *tecniche* va superato il pregiudizio che vede queste ultime come contenitori su cui soffermarsi per non affrontare i contenuti scomodi in contrapposizione ai “contenuti”, cioè alle ideologie (dei comunisti, dei cattolici, dei rivoluzionari, dei moderati ecc.). Allo stesso modo, non si può vedere nell'interesse alle tecniche democratiche da parte di Lodi una semplicistica e prudente traduzione didattica della complessa concezione di società democratica, addirittura riconducibile e riducibile ad una mitica e romantica predisposizione di uno spazio di ascolto del bambino nella scuola.

La *tecnica* di cui parla Lodi, il suo metodo, non ci sembra un escamotage per evitare di affrontare i costrutti ideologici che rientrano, seppur in modi diversi, nell'educazione. Il suo metodo non ci pare un apparato, una “sovrastuttura”, le *gabbie* di cui parla Gianni Rodari (1993, p. 275), ma diviene lo strumento concreto per permettere la crescita di una cittadinanza democratica e libera, proponibile, condivisibile e declinabile nelle diverse scuole, una sperimentazione della democrazia, in cui i primi protagonisti sono i bambini, che vengono dotati di strumenti culturali per agire. È quindi proprio lavorando dall'interno, nella classe, con i bambini – non più sconosciuti –, che Lodi va oltre l'astrazione del concetto e oltre il neutralismo dei tecnicismi, per creare il vero tessuto democratico. Nel medesimo tempo pone le basi di un'autentica *comunità di pratiche*, uscendo dall'aula, costituita da docenti che elaborano, ripensano e condividono pratiche collettive.

Certo, Lodi attraversa climi socio-politici diversi dall'attuale, più difficili, ma forse più promettenti di quello odierno, in cui era evidente che i problemi da risolvere della nuova Italia democratica e della nuova scuola democratica erano molti, ma vi era anche una carica propositiva che oggi faticiamo a vedere. Soprattutto era chiaro il ruolo emancipativo in senso democratico e riformista che andava attribuito all'educazione, nel contesto formale alla scuola, in quello non formale e informale ai servizi educativi territoriali sociali. Il dibattito, anche tra posizioni diverse, era ampio. Lodi stesso ha rischiato la critica per la sua visione ritenuta tiepidamente “riformista” e non “radicalmente sovversiva” (Roghi, 2022, p. 129).

Ma oggi questa idea di educazione democratica sembra realmente disperdersi in tendenze postmoderne contraddittorie, in un'apatia solipsistica ma anche competitiva, che diventa abuso di potere. Lodi permette di riscoprire e ritematizzare delle problematiche basilari per dare “fattibilità educativa” ai principi di liberazione, di democrazia, di uguaglianza, di giustizia, di comunità, che non possono essere disgiunti da quelli di valore, di eticità e di responsabilità.

### 3. La scuola per i diritti dei bambini

Lodi ravvisa come il compito della scuola sia quello di aiutare il bambino ad “imparare a vivere insieme agli altri” (Lodi, 1982, p. 94). E vivere insieme “significa accettare alcune norme e il bambino capisce ben presto che queste norme servono sì a lui, ma nello stesso tempo anche agli altri, per difendere dei diritti” (*ibidem*). Fra i diritti del bambino vi è anche quello di conoscere il mondo e di essere riconosciuto nei diversi ambienti in cui cresce, compresa la scuola. Il bambino, quindi, apprende nella scuola gli elementi sociali e culturali che gli consentono di avere pari dignità sociale con gli altri cittadini. Lodi sintetizza tale visione affermando che la scuola deve rispettare il diritto del bambino-cittadino di ritenere l'esperienza scolastica “come un normale periodo della sua crescita a livello umano, intellettuale e sociale” (Lodi, 1983, p. 149). Quindi, propone una scuola che sia attenta alla storia che ogni bambino porta con sé, alle sue esperienze, alla sua visione del mondo; che dia voce al bambino, che raccolga la sua parola, non un parlare a vuoto, perché “la democrazia è fondata sulla parola che esprime interesse” (Lodi in Salviati, 2011, p. 16), che si collega alla libertà d'espressione e quindi alla sperimentazione dei diversi linguaggi da parte del bambino. Il lavoro scolastico, ad esempio, che Lodi prospetta per gruppi di ricerca, è estremamente attuale e all'insegna della personalizzazione e nel rispetto dei “punti di vista” dei diversi bambini. Lodi afferma che ogni bambino ha diritto ad avere la propria opinione, che poi va rielaborata, deve divenire oggetto culturale scolastico. Ciascuno porta il proprio contributo nella diversità, che è differenza di conoscenze, di esperienze e diviene arricchimento reciproco. “La diversità delle conoscenze è la conseguenza della diversità delle esperienze, che questa scuola non solo riconosce, ma valorizza e mette in relazione fra loro. La diversità in questo caso produce arricchimento” (Lodi, 1982, p. 91). Si tratta di una scuola che, come si è detto, impegna il maestro nella comprensione della biografia di ogni

bambino per contribuire ad ampliare il suo percorso di apprendimento umanistico e quindi democratico.

Nella concezione di Lodi ci sembra di ritrovare la base dell'educazione democratica espressa da M. Nussbaum quando ritiene che si debba dare forma all'educazione liberale, che non sia solo riflessione critica e argomentazione rispettosa, "ma anche pluralistica, che favorisca cioè la comprensione delle storie e dei contributi dei gruppi con cui entriamo in contatto", perché "è relativamente semplice concepire un'educazione diretta a un'élite omogenea. È invece assai più arduo formare persone con storie molto diverse alle spalle e trasformarle in cittadini di un mondo complesso" (Nussbaum, 1999, pp. 329-330).

Insomma, si delinea una scuola che permetta allo studente di confrontare l'idea di sé, delle cose e del mondo con quella altrui, e da qui partire non per omologarsi o appiattirsi su costrutti già definiti, ma per approfondire, ricercare, sperimentare e anche cambiare, costruendosi come "uomo sociale". L'educazione civica è quindi l'educazione democratica, che al tempo stesso si può identificare con l'educazione totale in una scuola trasformata, che sa farsi "piccola società democratica fondata sulla libertà, sul rispetto e sulla giustizia: una scuola altruista, in un paese civile" (Lodi in Salvati, 2011, p. 23). La formazione del bambino democratico rappresenta il fine della scuola, secondo Lodi; esso va realizzato non attraverso la retorica delle parole vuote, ma nella "pratica di tutti i giorni, nel rispetto di cose e persone" (ivi, p. 22). Si tratta di agire in tal senso con una certa urgenza, dato che Lodi constata che dal dopoguerra al primo decennio del XXI secolo si è cercato di migliorare il contesto scolastico ma "restano però parecchi problemi" (ivi, p. 21), vista anche la scarsa traduzione nei programmi scolastici del dettato costituzionale (ivi, p. 22), che avrebbe potuto costituire il fondamento della rigenerazione della scuola. Sempre per tale motivo, sollecita la presenza in essa di un altro testo fondamentale, la *Convenzione sui diritti dell'infanzia* del 1989, che i bambini dovrebbero non solo leggere ma anche "praticare", visto che è stata scritta proprio "per liberare i bambini dalle sofferenze e dalle privazioni e quindi per preparare il bambino nuovo del prossimo futuro, libero e felice in una società democratica e pacifica capace di risolvere i grandi problemi della fame, della guerra, delle violenze e delle ingiustizie sociali" (Lodi, 1991, p. 15).

L'educazione democratica, ribadisce Lodi, deve riguardare tutti e si traduce in un esercizio di libertà e di azione che coinvolge anche i bambini, rispettati primariamente nel loro essere riconosciuti "persone totali" a scuola, nella continuità della loro crescita. Per questo la scuola non può

“decapitare i bambini” (Lodi, 2022a, pp. 120-123), cosa che invece accade nel momento in cui accoglie gli studenti azzerando il loro processo naturale di apprendimento e impone programmi e tempi preordinati: “L’aggressione si consuma ‘decapitando’ i bambini, ai quali si stacca la testa dal corpo e la si riempie di nozioni. Il corpo, considerato un inutile strumento, viene seppellito in un banco. [...] La scuola non deve più essere mortificatrice della persona, non deve più respingere il corpo ma accettarlo come parte integrante di un tutto, come linguaggio e mezzo di rapporto con gli altri” (ivi, p. 122).

#### 4. “Non ditemi che è difficile”

Come recepire oggi la missione di Lodi di dar vita alla “scuola come liberazione” (Lodi, 2022a, pp. 42-73)? Una scuola, cioè, che sia in grado di costituirsi come comunità, in cui ogni bambino sia rispettato come valore, in cui non ci siano insegnanti che comandano ma maestri che guidano, in cui ogni studente si senta motivato a liberare se stesso, le sue capacità, le sue potenzialità, e a estendere al contesto politico-sociale, in cui la scuola è inserita, le questioni ricercate, esplorate, problematizzate in essa. In tale “scuola di liberazione”, è l’educazione civica e l’esercizio della democrazia lo sfondo integratore delle diverse azioni educative. L’educazione democratica inizia proprio con il mettersi “dalla parte del bambino” (Lodi, 1983, pp. 3-12), con il riconoscerlo, con il coinvolgerlo, con l’attivarlo, con il permettergli di vivere pienamente: “Non ditemi che è difficile o che richiede particolari attitudini. Esige però una cosa: che siamo dalla parte del bambino contro chi lo vuole adattare a schemi medievali di subordinazione al potere. Insomma, ricuperare il bambino al gioco creativo e alla normalità della crescita è un aspetto della più ampia e dura battaglia per la libertà sostanziale dell’uomo” (Lodi, 2022a, p. 165).

Ed è chiaro anche che “così impostato il lavoro, l’educatore non può non agire parallelamente su due piani: quello didattico-pedagogico e quello civile, sociale e politico, con tutte le conseguenze che ne possono derivare” (Lodi, 2022a, p. 50).

Lodi fa riflettere sul modo in cui *non* si è ancora realizzata l’educazione democratica a scuola e *non* si è ancora liberato il bambino. Il suo pensiero e la sua azione sollecitano quindi, oggi, ogni educatore a indagare il modo in cui si intenda la democrazia e su come vada interpretata l’instabilità che la caratterizza, se si tratti di una naturale evoluzione o di un pericoloso sbi-

lanciamento verso strade inedite, ma rischiose, per il mantenimento di una società fondata sulla giustizia e sull'uguaglianza. La scuola non può eludere tale tematica, in quanto essa rappresenta la *questio* primaria da dirimere per decidere, secondo l'etica della responsabilità docente, se e come educare autenticamente all'esercizio della democrazia sostanziale senza risolverla al massimo in strategie pseudo-libertarie e democratiche, che in realtà l'hanno gradualmente debilitata (Urbinati, 2013, 2013a).

## Bibliografia

- Freire P. (2004). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: EGA.
- Lodi M. (2022). Il pesce vivo e il pesce morto. In M. Lodi, *Il principio di un mondo nuovo. Piccole storie per imparare a sognare* (pp. 43-55). Milano: Solferino Young.
- Lodi M. (2022a). *Cominciare dal bambino. Scritti didattici, pedagogici e teorici. Prefazione di Francesco Tonucci*. Milano: BUR.
- Lodi M. (1983). *La scuola e i diritti del bambino*. Torino: Einaudi.
- Lodi M. (1982). *Guida al mestiere di maestro*. Roma: Editori Riuniti.
- Lodi M. (1991). *I diritti del bambino, dell'uomo e della natura*. Milano: Sipiel.
- Marchesini Gobetti A. (1958). *Non lasciamoli soli. Consigli ai genitori per l'educazione dei figli*. Torino: La Cittadella.
- Marchesini Gobetti A. (1982). *Educare per emancipare. Scritti pedagogici 1953-1968* (a cura di M. Cristina Leuzzi, con nota introduttiva di Goffredo Fofi). Manduria: Lacaíta.
- Nussbaum M.C. (1999). *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*. Roma: Carocci.
- Rodari G. (1993). *I cinque libri. Storie fantastiche, favole, filastrocche*. Torino: Einaudi.
- Roghi V. (2022). *Il passero coraggioso. Cipì, Mario Lodi e la scuola democratica*. Bari-Roma: GLF Laterza.
- Salviati C.I. (Ed.) (2015). *Mario Lodi maestro. Con pagine scelte da C'è speranza se questo accade al Vho*. Firenze-Milano: Giunti Scuola.
- Scotto di Luzio A. (2022). Tre "Maestri". Alberto Manzi. *Nuova Secondaria Ricerca*, 9, 5-17.
- Scotto di Luzio A. (2022a). Tre "Maestri". Mario Lodi. *Nuova Secondaria Ricerca*, 10, 6-20.
- Tonucci F. (1980). *Guida al giornalino di classe. Viaggio intorno a "Il mondo" di Mario Lodi e i suoi ragazzi*. Roma-Bari: Laterza.
- Tramma S. (2011). Problematicità dell'educazione democratica. Localismi, edu-

cazione non virtuosa, soggetti collettivi deboli. *Studium educationis*, XII, 2, 23-34.

Urbinati N. (2011). *Liberi e uguali. Contro l'ideologia individualista*. Roma-Bari: GLF editori Laterza.

Urbinati N. (2013). *Democrazia in diretta. Le nuove sfide alla rappresentanza*. Milano: Feltrinelli.

Urbinati N. (2013a). *La mutazione antiegalitaria. Intervista sullo stato della democrazia* (a cura di Arturo Zampaglione) Roma-Bari: GLF editori Laterza.

# L'educazione della persona e le necessità per la salute con l'attività fisica e sportiva a scuola

Ferdinando Cereda

*Ricercatore - Università Cattolica del Sacro Cuore  
ferdinando.cereda@unicatt.it*

## 1. Uno sguardo al passato per capire il presente

Nel corso dei secoli le attività motorie hanno assunto nuove forme, specializzazioni, finalità e giustificazioni ideologiche e sociali. Accanto allo sport si sviluppa la ginnastica, che si ricollega all'esercizio fisico praticato dai giovani greci. La ginnastica viene coltivata e indirizzata a preparare il corpo alle competizioni, ma anche a tutelare la salute. Viene poi chiamata "educazione fisica", quando s'inizia a vedere in essa una capacità formativa, che non è limitata solo al corpo, ma si estende anche al carattere e allo spirito di chi la pratica, secondo concezioni filosofiche e pedagogiche che si vanno man mano diffondendo. La cultura greca distingueva la ginnastica dallo sport, in base alla presenza o meno dell'elemento competitivo, riservando uno specifico lessico per designare pratiche e luoghi deputati all'esercizio fisico. La ginnastica era concepita come attività necessaria e propedeutica all'agonista e più ampiamente, come mezzo per la tutela della salute, per lo sviluppo psico-fisico e per la cura di particolari patologie. Già nell'antichità, dunque, sport e ginnastica non s'identificano né si contrappongono, ma operano per finalità diverse percorrendo due binari paralleli, non subordinati uno all'altro (Ulmann, 1968). I termini ginnastica ed educazione fisica, per quanto spesso usati come sinonimi, hanno una distinzione sostanziale. L'educazione fisica è costituita da un insieme di attività coordinate, volte allo sviluppo fisico e psico-pedagogico dell'individuo. La ginnastica, come complesso di movimenti regolati con varie finalità, rientra nell'alveo dell'educazione fisica, ma può anche correlarsi alla pratica preparatoria di una disciplina sportiva.

Uno sguardo sull'evoluzione del pensiero relativo a questo dualismo si può avere a cominciare da concezioni quali quelle contenute in "Pedagogia e Didattica dell'Educazione Fisica" (Lama, 1955) in cui si comincia a scor-

gere l'importanza di un approccio organico all'educazione fisica che viene poi sviluppato fino ai giorni nostri in pubblicazioni come quelle di Calvesi & Tonetti (1992) e di Calidoni et al. (2004). In questi lavori vengono distinti i concetti di ginnastica e di educazione fisica, di pedagogia ed educazione motoria e viene dibattuto il dualismo tra spirito e corporeità, affermando quest'ultimo come un inscindibile connubio che, come dice Ferrauti (1955) deve tenere entrambi gli elementi nella giusta considerazione.

«Non è un'anima, non è un corpo che si educa; è un uomo, e non bisogna formarlo in due volte. E come dice Platone: "Non bisogna educare l'uno senza l'altro, ma condurli ugualmente, come una pariglia di cavalli attaccati allo stesso timone"» (Ferrauti, 1955).

A partire dai tardi anni Cinquanta, seppure il concetto di Educazione Fisica e ginnastica non sia ben delineato come al momento attuale, s'intravede l'importanza di un approccio integrale che faccia avanzare in modo congiunto lo sviluppo di "corpo e anima".

Si veda, infatti, quanto affermato da Flores D'Arcais (1955): «E perciò, se pure, nel linguaggio comune, sarà possibile parlare di un corpo come uno strumento dell'anima, di un esteriore come un mezzo per rendere estrinseco l'interiore, è tuttavia da riconoscere che propriamente anima e corpo vivono una vita indissolubilmente congiunta, e ciò anche quando, per affermare le supreme esigenze della vita dello spirito, il corpo sembra venire del tutto dominato, anzi annientato. Anche in questo caso, nell'apparente contrapposizione, anzi distacco dei due piani, si afferma l'integrità della persona umana nella irripetibile unità dell'essere stesso, sempre tutto presente in ciascuno dei suoi momenti e atteggiamenti».

Va detto che già si affermava l'importanza dell'insegnamento dell'educazione fisica al pari delle altre discipline scolastiche e si sollecitava che "rientri allo stesso titolo delle altre nel piano di studi e nel programma educativo ed orientativo, e sia vissuta e realizzata secondo le esigenze richieste dall'ordine e dalla unità così del fine proposto" (Flores D'Arcais, 1955).

## 2. L'educazione motoria e il gioco

I bambini, i ragazzi e gli adulti si muovono poco. La World Health Organization (Bull et al., 2020) raccomanda la pratica di almeno un'ora di attività fisica giornaliera ed evidenzia i benefici per la salute, la prevenzione delle patologie e l'educazione dei bambini e dei ragazzi attraverso varie esperienze motorie. A livello europeo l'educazione fisica è

obbligatoria in tutti i curricula nazionali sia primario che secondario inferiore. Per quasi tutti i paesi, l'obiettivo principale dell'educazione fisica è favorire lo sviluppo fisico, personale e sociale dei ragazzi. Viene spesso sottolineata anche la promozione di uno stile di vita sano. In Irlanda, Cipro e Finlandia l'educazione alla salute è divenuta materia obbligatoria. Sebbene i risultati di apprendimento dell'educazione fisica siano strettamente legati ai principali obiettivi, in alcuni paesi come la Germania, il Portogallo, il Regno Unito e i Paesi nordici viene insegnata con approccio interdisciplinare. Le autorità centrali di molti paesi hanno previsto, nei curricula per i primi anni dell'istruzione primaria, attività motorie di base come camminare, correre, saltare e lanciare. Gradualmente questi curricula sviluppano ulteriormente queste competenze di base e le ampliano coinvolgendo discipline sportive più complesse (European Commission/EA-CEA/Eurydice, 2013).

L'importanza dell'insegnamento dell'educazione fisica scolastica è legata anche alla conoscenza del corpo da parte degli alunni.

I problemi della conoscenza di sé e della padronanza del proprio corpo non vanno intesi solo a livello topografico e di conoscenza dei segmenti, ma come presa di coscienza di sé come persona, possesso di un equilibrio posturale economico, della capacità di controllo delle emozioni, della capacità del superamento di stati d'ansia e di tensione, e soprattutto di conoscenza delle possibilità del proprio corpo (Calvesi & Tonetti, 1992).

Pur non essendoci evidenze dirette che la partecipazione all'educazione fisica da parte dei giovani porterà a un'attività fisica regolare anche in età adulta, si è portati a pensare che tale attività fisica svolta a scuola, ricreazione e tempo libero compresi, possa essere una componente molto importante nell'impegno all'attività fisica anche in termini più longevi, durante il corso della vita, a partire dalla motivazione, all'atteggiamento, a buona volontà, al desiderio dei ragazzi che diventerà un bagaglio di esperienza cui attingere sia a scuola, sia fuori da essa (Green, 2014).

I sostenitori dell'Educazione Fisica e dello Sport hanno elencato numerosi benefici associati alla partecipazione a queste attività. Per esempio, Talbot (2001) sostiene che l'educazione fisica aiuti i bambini a sviluppare il rispetto per il corpo – il loro e quello degli altri –, che contribuisca allo sviluppo integrato di mente e corpo, che sviluppi una comprensione della funzione dell'attività fisica aerobica e anaerobica nella salute, che rafforzi positivamente la fiducia e la stima in se stessi e che rafforzi lo sviluppo sociale e cognitivo e la realizzazione scolastica. Scrivendo specificamente di

sport, un rapporto del Consiglio Europeo suggerisce che esso fornisce l'opportunità di incontrare e comunicare con altre persone, di interpretare diversi ruoli sociali, di imparare particolari capacità sociali (quali la tolleranza e il rispetto per gli altri), di adattarsi ad obiettivi di squadra e collettivi (come la cooperazione e la coesione) e che fornisce la sperimentazione di emozioni che non si possono avere nel resto della propria vita. Questo rapporto prosegue poi enfatizzando l'importanza del contributo dello sport ai processi di sviluppo della personalità e del benessere psicologico, affermando che ci sono notevoli prove degli effetti delle attività fisiche sull'idea del sé, sull'autostima, sull'ansia, sulla depressione, sulla tensione e lo stress, sulla sicurezza in se stessi, sull'energia, sull'umore, sull'efficienza e sul benessere.

I risultati delle ricerche suggeriscono che gli esiti dell'Educazione Fisica e dello Sport possono essere capiti in termini di sviluppo dei ragazzi in cinque importanti ambiti, quali: fisico, relativo allo stile di vita, affettivo, sociale e cognitivo.

Dal momento che la relazione tra i concetti di "educazione fisica" e "sport" continua ad essere causa di dibattito, vale la pena di chiarire l'uso dei termini.

In molti paesi, principalmente anglofoni, il termine "educazione fisica" è usato per fare riferimento a quell'area del curriculum scolastico che concerne lo sviluppo delle competenze e della sicurezza di sé degli studenti dal punto di vista fisico e anche della loro capacità di usarle per esprimersi in una gamma di attività. "Sport" è un nome collettivo e si riferisce di solito ad una gamma di attività, processi, relazioni sociali e presunti risultati fisici, psicologici e sociologici. In quest'area, molti sistemi educativi utilizzano i termini come sinonimi o usano solo "sport" genericamente.

Nell'ambito dello sviluppo fisico, si può ritenere che l'educazione fisica e lo sport sono la principale istituzione per la crescita delle capacità fisiche e per provvedere all'attività fisica dei bambini e dei giovani. Per molti bambini, la scuola è l'ambiente principale per essere fisicamente attivi, attraverso o i programmi di educazione fisica e sport (EFS) o le attività post-scolastiche.

L'educazione fisica e lo sport scolastici offrono un'opportunità, regolata da insegnanti qualificati e generalmente affidabili, per introdurre delle attività fisiche e capacità finalizzate allo stile di vita e anche la conoscenza in una maniera strutturata per tutti i bambini, in un contesto sicuro e di supporto. I benefici per la salute di un'attività fisica regolare sono ben accertati. La partecipazione regolare a queste attività è associata con una qualità di vita più longeva e migliore, con la riduzione dei rischi di una varietà di malattie

e molti benefici psicologici ed emotivi. Esiste peraltro un sostanzioso corpo di letteratura che mostra che l'inattività è una delle più significative cause di morte, disabilità e ridotta qualità della vita in tutto il mondo sviluppato.

È consueto ritenere che coloro che hanno sviluppato buone fondamenta nelle capacità basilari del movimento è probabile che siano più attivi, sia durante la giovinezza, sia più tardi nella vita.

Di converso, i bambini che non sono stati in grado di acquisire una base adeguata di competenze nel moto è più probabile che siano esclusi dalla partecipazione negli sport organizzati e dalle esperienze di gioco con i loro amici a causa di una carenza nelle capacità fisiche di base.

L'inattività fisica è stata identificata come uno dei maggiori fattori di rischio per le malattie coronariche, così come è associata a mortalità prematura e ad obesità. Non è una sorpresa, quindi, che per intervenire sullo sviluppo dello stile di vita, i programmi EFS – una delle poche opportunità per promuovere le attività fisiche tra tutti i bambini – sono stati proposti come un modo economicamente vantaggioso di influenzare la prossima generazione di adulti a condurre delle vite fisicamente attive. I meccanismi attraverso i quali giovani attivi diventano adulti attivi non è chiaro (Green, 2014). Comunque, le ricerche suggeriscono che una quantità di fattori contribuiscono all'affermazione dell'attività fisica come parte di uno stile di vita salutare. Ci sono alcune prove del fatto che comportamenti correlati alla salute imparati nell'infanzia sono spesso mantenuti nell'età adulta. Non va trascurata l'importanza dell'attività fisica nello sviluppo affettivo: ci sono ora prove piuttosto consistenti sul fatto che un'attività regolare possa avere un effetto positivo sul benessere psicologico di bambini e giovani, nonostante i meccanismi sottostanti che spiegano questi effetti non siano ancora chiari. L'evidenza è particolarmente forte a riguardo dell'autostima dei bambini. È stato suggerito che l'autostima sia influenzata dalle percezioni dell'individuo della competenza o adeguatezza a raggiungere un risultato e che vale anche la pena di considerare l'interesse crescente nella relazione tra educazione fisica e sport e l'attitudine generale degli studenti nei confronti della scuola.

Sarebbe fuorviante suggerire che la EFS necessariamente contribuirà ad atteggiamenti positivi verso la scuola in tutti gli studenti perché se ciò sarà fornito in una maniera non adeguata potrebbe aumentare la disaffezione e le assenze ingiustificate.

L'idea che l'educazione fisica e lo sport influenzino positivamente lo sviluppo sociale e pro sociale dei giovani torna indietro di parecchi anni, seppure la ricerca in letteratura a proposito della relazione tra EFS e sviluppo sociale sia ambigua.

Le attività motorie appropriatamente strutturate e presentate possono contribuire allo sviluppo di un comportamento pro sociale e possono addirittura combattere comportamenti antisociali e criminali nei giovani. I programmi scolastici hanno una quantità di vantaggi, come l'accesso a praticamente tutti i bambini. Gli studi condotti hanno prodotto generalmente risultati positivi, inclusi miglioramenti nel ragionamento morale, fair play e sportività e responsabilità personale. Sembra anche che i contesti più promettenti per lo sviluppo di capacità e valori sociali siano quelli mediati da insegnanti e allenatori adeguatamente istruiti che hanno anche la capacità di focalizzarsi sulle situazioni che nascono naturalmente nelle attività, o ponendo domande agli studenti e modellando risposte appropriate attraverso il loro stesso comportamento. Di una certa importanza è anche la questione dell'inclusione e dell'esclusione sociale.

Nell'ambito dello sviluppo cognitivo, c'è una lunga tradizione che sostiene che un corpo in salute porta a una mente in salute e che l'attività fisica può supportare lo sviluppo intellettuale nei bambini. Tuttavia c'è anche una crescente preoccupazione da parte di alcuni genitori che, mentre l'EFS sono in corso, non dovrebbero interferire con il vero interesse della scuola, che tanti pensano siano la realizzazione scolastica e i risultati degli esami.

I ricercatori suggeriscono che l'EFS possono migliorare il rendimento accademico aumentando il flusso di sangue al cervello, migliorando l'umore, la prontezza mentale e l'autostima. Le prove di base di queste affermazioni sono varie e ci vogliono ancora molte ricerche a proposito.

Pertanto l'EFS hanno il potenziale per dare significativi contributi all'educazione e alla crescita dei bambini e dei giovani in molti modi, sebbene ulteriori ricerche e valutazioni aiuteranno a capire meglio la natura di tali contributi. Comunque sia, in ognuna delle aree prese in esame – fisica, dello stile di vita, affettiva, sociale e cognitiva – ci sono evidenze che l'EFS possa avere un effetto positivo e profondo. In alcuni risvolti, un tale effetto è unico, considerando i contesti distintivi in cui l'EFS hanno luogo. Di conseguenza, c'è un dovere per coloro che insegnano e riconoscono il valore dell'EFS come fungessero da sostenitori per il loro ruolo, come una componente necessaria dell'educazione generale per tutti i bambini. Essi devono argomentare non solo per l'inclusione dell'EFS nel curriculum, ma anche per enfatizzare l'importanza della qualità del programma e condividere le informazioni sui benefici dell'EFS tra amministratori, genitori e coloro che decidono le politiche scolastiche.

Dovrebbe risuonare però anche una nota di cautela. Le evidenze scien-

tifiche non supportano l'affermazione che questi effetti succederanno automaticamente. Non ci sono motivi per credere che semplicemente supportando la partecipazione all'EFS si avranno cambiamenti positivi per i bambini o per le loro comunità.

### 3. Conclusioni preliminari

Da un punto di vista pedagogico, le necessità di educare le nuove generazioni a uno stile di vita sano e attivo sembra far prevalere una visione tradizionale e riduttiva dell'educazione fisica, finalizzata prevalentemente alla prevenzione, alla salute fisica e allo sport. L'insegnamento dell'educazione fisica, però, ha nel suo intimo un importante valore educativo come lo sviluppo delle competenze sociali e relazionali che consentono ai ragazzi di affrontare in modo efficace i problemi emergenti nella vita quotidiana, avere fiducia in se stessi, gestire l'insuccesso a scuola e nella vita. I due documenti "La Buona scuola" e "Sport di Classe", esprimono l'importanza di programmare una maggiore quantità di esercizio fisico e attività sportiva per realizzare gli obiettivi legati alla salute e alla prevenzione delle malattie da ipocinesi, seppur con forme diverse. Lo sport, sotto forma di gioco, come già accennato, non deve essere inteso come un avviamento precoce allo sport, ma deve essere per i bambini un percorso formativo, uno strumento di crescita e d'integrazione individuale. La formazione universitaria dei docenti di scuola primaria può essere migliorata con l'inserimento di percorsi diversificati di educazione motoria. Il ruolo dell'insegnante di educazione fisica, stando alle Indicazioni Nazionali in essere, deve andare oltre il potenziamento della salute fisica, che rimane comunque una necessità e, stando agli scenari internazionali, una priorità educativa. I percorsi didattici delle scienze motorie e sportive, oltre a tendere al raggiungimento di obiettivi specifici propri della disciplina, non possono esimersi dal costituire valido supporto all'apprendimento di abilità e all'interiorizzazione di conoscenze che appartengono ad altri ambiti disciplinari. Mentre devono sollecitare lo sviluppo dell'area motorio-corporea non possono evitare di proporsi come apporto concreto per lo sviluppo di tutte le aree psico-pedagogiche e sociali della personalità. In un'epoca come quella attuale contrassegnata dalla pluralità dei modelli culturali, delle influenze e delle aspettative personali e sociali, il ripensamento in termini pedagogici del rapporto tra persona e corporeità risponde all'esigenza di vedere riconosciuta e attuata concretamente la persona come armonizzazione di tutte le sue dimensioni.

## Bibliografia

- Bull F.C., Al-Ansari S.S., Biddle S. et al. (2020). World Health Organization 2020 guidelines on physical activity and sedentary behaviour *British Journal of Sports Medicine*, 54, 1451-1462.
- Calidoni P., Cunti A., De Anna L., De Mennato P., Gamelli I., Tarozzi M. (2004, ristampa 2011). *Pedagogia ed educazione motoria*. Milano: Guerini Reprint.
- Calvesi A., Tonetti A. (1992). *L'Attività motoria e l'educazione - proposte per la scuola primaria*. Milano: Principato.
- Cottone G., D'Arconte L., Ferrauti E., Flores D'Arcais G., Gentile M.T., Gotta M., Lama E., Schlemmer A., Volpicelli L., Zauli B. (1995). *Pedagogia e Didattica dell'Educazione Fisica*. Firenze: Giuntine.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2013). *Physical Education and Sport at School in Europe Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Ferrauti E. (1955). Il valore dell'educazione fisica nella formazione degli uomini. In E. Lama (ed.), *Pedagogia e didattica dell'Educazione fisica*. Firenze: Giuntine.
- Flores D'Arcais G. (1955). La ginnastica come educazione. In E. Lama (ed.), *Pedagogia e didattica dell'Educazione fisica* (pp. 14, 74). Firenze: Giuntine.
- Green K. (2014). Mission Impossible? Reflecting upon the relationship between physical education, youth sport and lifelong participation. *Sport, Education and Society*, 19, 4, 357-375.
- Isidori E. (2012). *Filosofia dell'Educazione Sportiva - Dalla teoria alla prassi*. Roma: Nuova Cultura.
- Lama E. (ed.) (1955). *Pedagogia e didattica dell'Educazione fisica*. Firenze: Giuntine.
- Talbot M. (2001). The case for physical education. In G. Doll-Tepper, D. Scoretz (Eds.), *World Summit on Physical Education* (pp. 39-50). Berlin: ICSSPE.
- Ulmann J. (1968). *Ginnastica, educazione fisica e sport dall'antichità ad oggi*. Roma: Armando.

# A scuola di mitezza. Mario Lodi e il modello pedagogico del “tempo lento”

Barbara De Serio

*Professore Ordinario – Università di Foggia*  
*barbara.deserio@unifg.it*

## 1. Breve prelude autobiografico

La prima volta che ho sfogliato un libro di Mario Lodi è stato nel lontano 1989. Studentessa ginnasiale, amavo trascorrere i pomeriggi nella piccola biblioteca del paese nel quale allora vivevo, dove quel giorno mi recai per portare avanti un progetto scolastico sui periodici italiani per l’infanzia. Ricordo che, del tutto casualmente, la mia attenzione fu catturata da uno dei titoli di Lodi che primeggiava sullo scaffale, *Il paese sbagliato*, e sempre per caso venni attratta da un pieghevole conservato all’interno del libro, che pubblicizzava un seminario di studio su Norberto Bobbio, organizzato in occasione degli ottant’anni dalla sua nascita. Sul retro del pieghevole era stata stampata una citazione dello stesso Bobbio, che pure mi colpì e che ricordo molto bene perché da quel momento in poi cominciai a riportarla più e più volte nei miei diari di adolescente: “la mitezza è una disposizione d’animo che rifugge solo alla presenza dell’altro: il mite è l’uomo di cui l’altro ha bisogno per vincere il male dentro di sé”<sup>1</sup>. Solo dopo qualche anno, quando la formazione pedagogica che avevo nel frattempo intrapreso all’Università mi ha consentito di tornare a lavorare sul pensiero di Lodi, ho cominciato a cogliere il profondo legame che, del tutto occasionalmente, riconduceva la citazione di Bobbio al filo conduttore della pubblicazione di Lodi su citata, che è poi ricorrente in numerosi scritti del maestro piadense, tutti incentrati sulla formazione di un pensiero paziente e acco-

1 Un concetto approfondito da Norberto Bobbio in numerosi scritti, tra cui *l’Elogio della mitezza*, pubblicato per la prima volta nel 1994, ampliato nel 1998 e proposto dall’editore Il Saggiatore nel 2014, in occasione del decennale della scomparsa dell’autore. L’edizione alla quale si fa riferimento nel presente contributo è quella pubblicata nel 2018 da Edizioni dell’asino (Roma). La citazione è a p. 32.

gliente, presupposto fondamentale per la costruzione di un modello di scuola, quindi di società, democratica e collaborativa<sup>2</sup>.

## 2. Se sbaglio? Imparo

Qual è il paese sbagliato di cui parla Lodi? Titolo non poco provocatorio, soprattutto per il carattere di denuncia che sembra a tratti svelare. È sufficiente leggere la parte iniziale del volume per intuire che il paese sbagliato è quello che gli adulti hanno costruito – e per certi versi continuano a costruire – per l’infanzia di ogni epoca storica, dove non vi è alcuna possibilità, per i bambini, di formare la propria personalità in modo critico e autonomo, dove prevale la logica della sopraffazione e dell’individualismo sulla promozione di una comunità democratica e cooperativa e dove la curiosità e lo spirito di ricerca cedono il passo al conformismo e al convenzionalismo. Da questa denuncia, che sembra specificatamente tesa a rivelare l’inadegua-

- 2 Il modello pedagogico di Mario Lodi si ispirava ai principi alla base del movimento di cooperazione educativa, sorto nel 1951, col nome di “cooperativa della tipografia a scuola”, su iniziativa di pochi maestri guidati da Giuseppe Tamagnini. Al suddetto movimento, che promosse i principi della pedagogia popolare di Célestin Freinet e contribuì a diffondere le sue tecniche, aderì anche Lodi a partire dalla metà degli anni Cinquanta. Più in particolare, delle tecniche di Freinet il movimento di cooperazione educativa ripropose soprattutto la stampa e la corrispondenza, con ovvi riadattamenti alla scuola italiana della seconda metà del Novecento, che contribuirono a fare del lavoro cooperativo, della costruzione di un sapere co-costruttivo, della formazione del pensiero critico e della promozione del diritto di espressione alcuni dei principi alla base della scuola nuova. A guidare il movimento di cooperazione educativa è stata, dunque, l’adesione continua ai bisogni di socializzazione dei soggetti in formazione, storicamente e psicologicamente determinati. Significativa, a tal proposito, la riflessione con cui Élise Freinet concludeva la prefazione alla settima ristampa della *Nascita di una pedagogia popolare*, volume scritto per la prima volta in lingua francese nel 1949, tradotto e pubblicato in lingua italiana da Editori Riuniti (Roma) nel 1973. A proposito della nascita della pedagogia freinetiana la studiosa scriveva: “vi è più verità in un gruppo di ragazzi che in tutti i libri di pedagogia di questo mondo” (1949/1976, p. XXXV). E, più avanti, a completamento di quanto già detto sui bisogni di co-costruzione delle conoscenze: “dal lavoro complessivo dell’alveare dipende la qualità del miele” (*Ibidem*). Infine un invito a tutti gli educatori, chiarificatore del loro impegno pedagogico e della sua dimensione cooperativa: “in virtù della obbedienza alla legge del mestiere, noi tutti artigiani della scuola dobbiamo tenerci uniti, marciare gomito a gomito, senza sleali rivalità né pretese orgogliose, sulla via per cui i nostri alunni ci vogliono condurre” (Ivi, p. XXXVII).

tezza dei contesti e dei servizi educativi, ovvero la loro incapacità di rispondere adeguatamente ai bisogni evolutivi dei soggetti in formazione, non è affatto esente la scuola, prima palestra culturale e di cittadinanza attiva, nella quale, purtroppo, prevalgono spesso l'ascolto passivo e l'apprendimento mnemonico sull'esercizio del pensiero critico e creativo.

Il paese sbagliato è, dunque, quello che ha ospitato per un lungo periodo di tempo un modello pedagogico trasmissivo e nozionistico, che ha fatto da traino ad una scuola pedante e autoritaria, nella quale lo stesso Lodi si era formato e dalla quale aveva in seguito preso le distanze per costruire, nell'Italia repubblicana del secondo dopoguerra, un contesto scolastico nuovo, capace di formare bambini e maestri in grado di esercitare liberamente il proprio diritto di espressione, di pensare con la propria testa e di apprendere a contatto con l'esperienza, maturando il coraggio di mettersi in gioco e di sperimentare continuamente un vivo spirito di ricerca, che ha il potere di arricchire la vita di senso e di contribuire a tenere viva la curiosità.

Lodi stesso ha cominciato la sua carriera di maestro attraversando non pochi fallimenti e, spesso spiazzato, si è trovato a dover fare i conti con bisogni formativi diversi da quelli che la sua formazione magistrale gli aveva fatto credere che i bambini avessero, complice la povertà culturale del contesto scolastico di San Giovanni in Croce, un piccolo comune lombardo in provincia di Cremona, dove a partire dal 1948 era stato nominato maestro di ruolo<sup>3</sup>. La condizione di perenne inquietudine nella quale Lodi lavorava

3 I primi anni di insegnamento furono per Lodi una continua delusione e un cumulo di tentativi fallimentari di trasformare il contesto scolastico per renderlo più cooperativo: gli studenti – come lui stesso raccontava – erano spesso resistenti alle più elementari norme della vita associata; “in questa situazione – scriveva Lodi ricordando un'esperienza vissuta alla fine degli anni Cinquanta – sentivo il rimorso di aver dato libertà a chi non sapeva usarla, non si fidava a usarla o non sapeva che farne [...]. Era una situazione complessa, fluida, talvolta anche dolorosa, che non mi sentivo capace di fissare in note frammentarie; richiedeva una analisi che non sapevo compiere perché nella classe era un continuo alternarsi di momenti di spontaneità a momenti di grigio conformismo, di false conquiste che crollavano, a un lavoro interiore, che buttava là un germoglio il quale subito appassiva” (1972, pp. 136-137). Fortissimo anche lo scorporamento che emerge dalla lettura del brano, pubblicato nello stesso volume, in cui viene raccontato l'incontro con le famiglie il primo giorno di scuola dell'anno scolastico 1959-1960: “credevo di poter dire tante cose alle mamme dei miei futuri scolari, parlare dei programmi e del «metodo globale» e di tutte quelle attività che sono un po' oscure ai genitori e ascoltare notizie dei loro figli, carattere, deficienze, preferenze. Ma questo primo incontro mi ha deluso. Qualche mamma è, come me, un po' impacciata, qualche

lo condusse a comprendere e a convincersi del fatto che i bambini reali sono tante personalità, profondamente diverse le une dalle altre, e non un solo studente spersonalizzato, che li rappresenta tutti. Tra tentativi ed errori, mettendo da parte quel sapere nozionistico che evidentemente non aveva mai metabolizzato, a partire dagli anni Cinquanta cominciò, dunque, a farsi portatore di un modello di scuola democratica, dove la speranza del cambiamento si fece pian piano essenziale, diventando progressivamente il vero motore di un possibile rinnovamento culturale, assolutamente sentito e fortemente voluto da Lodi; veri protagonisti della scuola rinnovata sarebbero stati i bambini, col loro potenziale da coltivare, con la loro spontanea lentezza e col loro coraggio di sbagliare.

Sbagliata è, quindi, la scuola che non guida a cogliere nell'esperienza il punto di partenza per cambiare e nell'errore il vero strumento di crescita, perché solo sbagliando si impara e ci si migliora. A raccontarlo sono i suoi due diari pedagogici, *C'è speranza se questo accade al Vho* e *Il paese sbagliato*, già citato, pubblicati rispettivamente nel 1963 e nel 1970 come resoconti di una serie di esperienze didattiche che sono state per lui esercizio di democrazia e di cittadinanza attiva, nonché strumento di metamorfosi e di emancipazione da un modello di scuola che negli anni Settanta osava ancora paragonare a una prigione<sup>4</sup>.

Nella nota introduttiva all'edizione del 1972 di *C'è speranza se questo accade al Vho* appare chiaro il legame tra il suo impegno politico e il successivo lavoro didattico: “l'esigenza di rompere con il metodo della scuola

altra interrompe o svia il discorso al suo nascere [...]. E me li mostrano, questi ragazzi del nostro popolo, in maggioranza figli di contadini, i dissodatori della nostra ricca terra, sulla quale trascorrono tutta la vita senza speranza di uscire dalla povertà cronica” (Ivi, p. 182). E con lo stesso atteggiamento scoraggiato concludeva, quasi per convincersene: “capisco che è un modo come un altro di fare le presentazioni, un po' primitivo. Ma io so che quelle parole non vengono dal cuore, vengono dalla vecchia scuola e hanno messo radici nel linguaggio comune come la gramigna nelle nostre campagne. Capisco, però mi inquieto” (*Ibidem*). La prima edizione del volume in cui sono contenuti i su citati brani fu pubblicata nel 1963.

4 In entrambi i casi prevale il racconto autobiografico, che conferisce una grande valenza formativa alla scrittura come strumento di liberazione e che si alimenta del valore pedagogico della corrispondenza, considerata da Lodi il nucleo centrale della sua pedagogia. Scrivere consente di dare significato ai propri pensieri e alle proprie emozioni; condividere con qualcuno i propri pensieri e le proprie emozioni significa credere nella forza straordinaria della co-costruzione della conoscenza e impegnarsi in questa direzione, che muove dalla liberazione di sé verso la promozione di personalità democratiche e solidali.

autoritaria – si legge all’inizio della nota – aveva la sua radice nell’esperienza della guerra fascista che travolse la nostra generazione e nella Resistenza che la riscattò” (1972, p. VII). Più avanti si fa riferimento alle lotte al fianco dei contadini e degli operai, che rappresentarono – come lui stesso ha sempre raccontato – la prima vera rivolta contro la dittatura a favore della costruzione di una società di uomini miti; un impegno dinanzi al quale la scuola non avrebbe potuto e dovuto sottrarsi, nella consapevolezza che il valore della mitezza, quindi del rispetto paziente delle libertà, proprie e altrui, si apprende a partire dall’infanzia. Da qui il rifiuto di un modello scolastico trasmissivo, che fa leva soprattutto sull’oppressione dei ragazzi del popolo, provenienti in massima parte da ceti socio-culturali molto poveri e sfruttati, e l’adozione di tecniche didattiche nuove, da Lodi definite strumenti di liberazione da una scuola autoritaria di classe:

se la scuola non deve soltanto istruire, ma anche e soprattutto educare, formando cioè il cittadino capace di inserirsi nella società col diritto di esporre le proprie idee e col dovere di ascoltare le opinioni degli altri, questa scuola fondata sull’autorità del maestro e la sottomissione dello scolaro non assolve al suo compito perché è staccata dalla vita<sup>5</sup> (Ivi, pp. 5-6).

Sbagliata è anche la scuola che non forma nei bambini il coraggio della libertà di pensiero e di opinione.

Nella premessa a *Il paese sbagliato*, che si presenta nella forma di una lettera da lui stesso indirizzata a una giovane studentessa dell’istituto magistrale, prima di fare spazio alla descrizione della sua esperienza scolastica quinquennale in una scuola della Bassa Padana, Lodi denunciava aspramente il grande limite di una formazione che allora sosteneva ancora il modello della scuola politica di classe: “milioni di croci nei cimiteri di guerra di tutto il mondo ci dicono quale destino hanno avuto gli uomini ai quali la scuola non aveva insegnato che in certi casi si può, si deve dire di no” (1970, pp. 18-19). E più avanti, a proposito delle possibili scelte di metodo che può compiere un educatore, si coglie la differenza tra una scuola che asservisce e una scuola che libera:

da questa scelta – scriveva con estrema chiarezza e pacatezza – discende tutto il resto, anche la tua dimensione umana. Se scegli il metodo della

5 Su questo tema cfr. anche Lodi, 1983.

liberazione senti nascere dentro di te una grande forza che è l'amore per i ragazzi, lo stesso amore che non può non trasferirsi sul piano sociale con l'impegno civile. È una forza straordinaria che capirai quando la proverai: sotto i colpi dei persecutori più vili che dalla tua opera si sentono smascherati, resti in piedi sorretto solo dalla coscienza. Più forti sono i colpi, più forte diventi. Se non sei per la liberazione dell'uomo [...] i ragazzi ti muoiono davanti agli occhi un poco ogni giorno nella compressione della fantasia e dell'intelligenza, nel distacco sempre più netto fra la scuola e la vita (Ivi, pp. 23-24).

Adesione alla vita, che comporta la necessità di valorizzare il processo di crescita individuale, quindi di rispettare i tempi di sviluppo di ogni bambino, che la scuola deve sostenere e accompagnare. Significativa, a tal proposito, l'abitudine di risistemare l'aula scolastica, da Lodi avviata tutti gli anni, a partire dal primo giorno di scuola, descritta con dovizia di particolari per sottolineare quanto il contesto scolastico possa favorire la libertà di pensiero e di azione dei bambini, che hanno bisogno di “abitare” la scuola per sentirsi protagonisti e diventare i principali attori di un contesto di apprendimento promotore di autonomi processi di conoscenza, seppure socialmente condivisi. Il racconto, a tratti ironico, presenta tutte le caratteristiche di una vera e propria cronaca, tesa a smascherare le sopraffazioni del sistema scolastico a favore della promozione del senso di responsabilità, che si costruisce nei contesti formativi in cui regna la più benevola umanità:

eccomi dunque in mezzo all'aula – scriveva Lodi esprimendo, più avanti, un grande disagio. Vi dovrebbero stare, oltre all'armadio, alla predella su cui troneggia la cattedra, alla lavagna girevole e alla stufa a gas, i tavolini individuali con relativi seggiolini, un tavolo e un mobiletto guardaroba per i bambini. Ho provato e riprovato a disporre i tavolini in diversi modi: ci stavano, ma ci sarebbe voluto l'elicottero per spostare i bambini. A mali estremi, estremi rimedi: fuori la cattedra che non serve a nulla e fuori l'armadio, che può stare nel corridoio. Mentre trabattavo – termine che manifesta evidentemente il senso di impaccio e impazienza provato – è apparsa la collega di quarta, anch'essa venuta a sistemare l'aula: si lamentava perché la sua lavagna a muro non ha le righe. Le ho proposto il cambio e se ne è andata soddisfatta per l'affare. Sparita la lavagna girevole, un angolo è stato liberato. La situazione era migliorata: ora ci stavano due file di tavolini con un sufficiente passaggio al centro. E la pedana? Idea [sembra di sentir parlare un bambino]: spostata contro la parete, sotto la lavagna murale, diventerà il nostro teatrino, o meglio la piazzetta dove si svolgeranno le manifestazioni pubbliche della nostra piccola comunità. Ogni tanto, passando, v'in-

ciampavo, nascosta com'era tra i tavolini. Ma non vi ho rinunciato, perché quel metro quadrato scarso di spazio sociale su cui i bambini potranno cantare, giocare, narrare le loro esperienze ai compagni, dipingere, è il pezzo più importante dell'arredamento (Ivi, p. 17).

Restava, infine, la sedia del maestro, alla quale Lodi sembrava non voler rinunciare, non come simbolo di una comunicazione asimmetrica tra maestro e bambini, ovvero come segno di una superiorità del maestro, egoisticamente confermata dalla necessità di conservare un suo spazio, “separato” da quello dei bambini. La sedia, al contrario, gli avrebbe consentito di adeguarsi alla statura dei bambini, come lui stesso scriveva, mettendo in evidenza l'opportunità di mettersi nei panni dei bambini e di abbassarsi e farsi umili e pazienti per cogliere pienamente l'“altezza” dei loro sentimenti. Il bambino – sembrava dire Lodi – è unità di mente e mani che lavorano e cooperano nella costruzione di un processo di conoscenza “incarnato”. La sua battaglia a favore della liberazione del bambino e del rispetto dei suoi tempi di sviluppo nasceva proprio dal bisogno di considerare il corpo nella sua unità psico-fisica, quale “linguaggio per realizzarsi individualmente e socialmente” (1977, p. 89), come scriveva nel suggestivo volume dal titolo *Cominciare dal bambino*. Un “corpo vivo”, che “mette in moto ogni facoltà della persona per esprimere e comunicare idee, per lavorare, inventare, cantare, danzare, secondo il suo ritmo interiore che diventerà collettivo [...] per esigenza vitale” (Ivi, p. 88). Da qui, ancora una volta, la sua polemica nei confronti di una scuola che, anziché riconoscere che la storia del bambino incomincia da un corpo ed evolve in un corpo, tende a “decapitare” l'infanzia, staccando la testa dal corpo e riempiendola di nozioni irrispettose dei tempi di apprendimento del bambino e della bambina e della difficoltà della loro mente di metabolizzare nozioni lontane dalle loro stesse esperienze di vita. Paziente attenzione alle esperienze individuali: questa la finalità che deve invece guidare la “scuola moderna”, abitata da “maestri nuovi”, che non si lasciano spaventare o demoralizzare dagli errori e che, soprattutto, non vanno alla ricerca degli errori nei soggetti della cui formazione sono responsabili. Lodi stesso era solito ricordare come un insuccesso il suo primo incontro con la scuola pubblica:

diplomato nel 1940 senza aver mai fatto pratica nella scuola, quindi senza conoscere i bambini nella situazione di scolari, mi trovai subito in difficoltà quando pochi mesi dopo ebbi la prima supplenza in un piccolo paese della bassa padana. Lasciai la scuola e feci un altro lavoro, poi andai soldato e fui coinvolto nella guerra. Otto anni dopo, vinto il

concorso magistrale, mi ritrovai nella scuola pubblica non più come supplente ma come maestro di nomina. Venuto dalla guerra e dalla Resistenza, impegnato da quattro anni in attività politiche, credevo nei principi di libertà e di democrazia indicati dalla costituzione e mi chiedevo come si poteva realizzarli in modo vivo nella scuola. Sentivo che il passaggio dalla dittatura fascista al sistema democratico non poteva non incidere sulla scuola, sui programmi, sui metodi. Ma quali metodi? (Ivi, p. 127).

Quelli che maturano dall’esperienza e che, attraverso l’esperienza, formano la professionalità del docente mite: rispettoso dell’alterità dei bambini e del loro sviluppo autonomo, capace di condividere empaticamente le loro storie di vita, di ascoltare attentamente le loro opinioni e di attendere pazientemente che i bambini stessi facciano spazio alla condivisione dei punti di vista, senza prevaricazioni: all’inizio, quando vengono invitati a parlare, i bambini tendono a fare confusione – diceva spesso Lodi facendo riferimento all’avvio di una conversazione democratica a scuola; tendono a scavalcarsi, a parlare tutti insieme, ma è giusto che possano sperimentare un momento di confusione, perché è l’unico modo per far intendere loro l’esigenza di rispettare i tempi e gli interventi altrui.

### 3. La scuola che libera

Promuovere e difendere il diritto dei bambini alla libertà di espressione significa “mettere le fondamenta dell’uomo sociale, superare quindi l’individualismo e la competizione, esercitare la razionalità per la soluzione dei problemi, educare alla pace intesa come atteggiamento non violento” (Ivi, p. 150). La tecnica della conversazione – questo il suo punto fermo – si impara lentamente. Non è facile ascoltare chi sta parlando fino alla fine del suo discorso, attendere il proprio turno per intervenire o portare avanti un discorso collettivo come una costruzione personale. La cosa veramente importante è che i bambini possano essere incoraggiati a parlare, perché conversando viene alla luce una miniera inesauribile di fatti e di situazioni emozionali:

ho l’impressione che l’accettazione della diversità come valore nell’esercizio quotidiano delle attività a scuola sia essenziale per creare le fondamenta dell’atteggiamento pacifico, che è razionale, distaccato dalle passioni e dagli interessi particolari perché punta alla soluzione ragionata

dei problemi, da quelli minimi a livello interpersonale a quelli più generali. Oggi che l'educazione alla pace [...] è diventata una vera e propria necessità per la salvezza dell'umanità dalla distruzione globale [quanta attualità in questa riflessione], l'accettazione e l'introduzione a scuola della diversità come valore favorisce la capacità di operare scelte responsabili e motivate insieme per fini comuni, capaci di moralità (Ivi, p. 154).

Un brano in cui torna e risuona forte il potere della mitezza, centrale nella consapevolezza, molto ben espressa da Lodi, secondo cui i conflitti non vanno sedati, perché il rischio è quello di rendere i bambini remissivi; al contrario, se costruttivo, il conflitto può rappresentare lo strumento per promuovere la disponibilità alla pacatezza, quindi alla benevolenza e all'umanità: "ascoltare le diverse opinioni dei protagonisti che difendono il loro operato è imparare la relatività delle cose umane, è superare il dogmatismo dell'unica verità, è studiare e capire le persone nei loro momenti di debolezza e di tensione, aiutarli a uscirne è praticare la solidarietà" (Ivi, p. 195)<sup>6</sup>.

A testimoniarlo è il primo dei tanti romanzi che Lodi ha scritto insieme ai suoi bambini, che al pari degli altri romanzi ha fatto della scrittura uno strumento di emancipazione dell'infanzia e di condivisione delle conoscenze. *Cipi* (1972a), nome scelto dai suoi stessi studenti, è un romanzo educativo pubblicato nel 1972, diventato ormai un classico della letteratura per ragazzi, attraverso il quale Lodi ha inteso dare voce ai bambini. Nel romanzo si coniugano il desiderio della libertà e il bisogno di una crescita

6 Diverse le ricadute di questo paradigma pedagogico nella scuola contemporanea, dove molti studiosi e uomini di scuola hanno recuperato il modello della didattica paziente, attenta alle diversità e rispettosa dei processi di crescita individuali di ogni bambino e ne hanno fatto un vero e proprio elogio della lentezza. Si pensi, solo a titolo d'esempio, al modello della pedagogia della lumaca di Gianfranco Zavalloni, che ha dato anche il titolo ad un suo celebre libro, pubblicato nel 2008, con un significativo sottotitolo, che fa, appunto, riferimento al modello di scuola lenta e non violenta. Il modello educativo proposto da Zavalloni, che si ispira fortemente al pensiero pedagogico di Lodi, invita a riflettere sul senso del tempo educativo e sulla necessità di adottare, fin dall'infanzia, strategie didattiche di rallentamento, foriere della promozione di un atteggiamento mite, riflessivo, in grado, dunque, di sensibilizzare i bambini all'ascolto e all'attesa, per maturare in loro quella tensione costruttiva, propria del tempo sospeso, che predispone a prestare attenzione al mondo intorno a sé, quindi a prendere le distanze dal mito della velocità, che caratterizza la società attuale, e dal disvalore della competizione, che costituisce la principale causa dell'intransigenza e dell'individualismo (Zavalloni, 2008).

condivisa, entrambi alla base del processo di costruzione dell'identità dell'essere umano, nella sua duplice dimensione personale e sociale<sup>7</sup>. Centrale la valorizzazione del processo di apprendimento individuale, che ha luogo attraverso il dialogo e l'osservazione del mondo, a diretto contatto con la natura. I bambini che Cipì rappresenta, e che gli hanno, peraltro, dato vita, manifestano un desiderio smisurato di esplorazione e non si curano di eventuali errori o fallimenti, perché il desiderio di conoscenza è per loro più forte del bisogno di prudenza. Cipì è, dunque, anche il simbolo della perseveranza, della mansuetudine, della pazienza e della disponibilità a fare dell'esperienza un dono di conoscenza, per sé e per gli altri. È un romanzo in cui appare finalmente chiaro, in tutta la sua pienezza, il significato della pedagogia del tempo lento, che da un lato intende esortare maestri ed educatori a rispettare i ritmi di apprendimento, le doti e i talenti individuali dei bambini, attendendo i tempi della loro manifestazione; dall'altro lato vuole incoraggiare i bambini stessi a darsi tempo per imparare ad accogliere il mondo dentro di sé e a vivere socialmente, per percepire la ricchezza dei legami e per prendere consapevolezza di una realtà più universale di quella in cui solitamente i bambini sono costretti a crescere: “Cipì e Passerì conobbero la felicità – a scrivere sono questa volta gli stessi studenti – ed ebbero tanti figli ai quali insegnarono le cose imparate nella vita: ad essere laboriosi per mantenersi onesti, ad essere buoni per poter essere amati, ad aprire bene gli occhi per distinguere il vero dal falso, ad essere coraggiosi per difendere la libertà” (1972a, p. 43). La stessa libertà che ha reso Cipì a tratti ribelle, che ha guidato il suo viaggio alla ricerca di legami e di senso, nel tentativo di conoscere il mondo in tutte le sue sfumature; la stessa libertà che Lodi, attraverso Cipì e i bambini che lo hanno creato, intende formare nei giovani lettori di ogni tempo, insieme a quell'atteggiamento mite che consente di abitare le relazioni umane, che si fa carico delle differenze e che si alimenta del coraggio di chi pretende giustizia e verità senza calpestare la dignità dell'altro, alla cui presenza, per riprendere la riflessione di Bobbio, la mitezza stessa risplende.

7 “Che si debba vivere *socialmente* – aveva scritto altrove – oggi nella scuola, domani nella vita, penso che nessuno lo possa mettere in dubbio. [...] Nella lettera collettiva c'è [...] un processo di liberazione, attraverso cui il bambino prende coscienza di una realtà più oggettiva, più universale” (Lodi, 1972, p. 158).

## Bibliografia

- Bobbio N. (2018). *Elogio della mitezza*. Roma: Edizioni dell'asino.
- Freinet É., Freinet C. (1976). *Nascita di una pedagogia popolare* (1949). Firenze: La Nuova Italia.
- Lodi M. (1963). *C'è speranza se questo accade al Vho*. Torino: Einaudi.
- Lodi M. (1970). *Il paese sbagliato. Diario di un'esperienza didattica*. Torino: Einaudi.
- Lodi M. (1972). *C'è speranza se questo accade al Vho*. Torino: Einaudi.
- Lodi M. (1972a). *Cipì*. Torino: Einaudi.
- Lodi M. (1977). *Cominciare dal bambino. Scritti didattici, pedagogici e teorici*. Torino: Einaudi.
- Lodi M. (1983). *La scuola e i diritti del bambino*. Torino: Einaudi.
- Zavalloni G. (2008). *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e non violenta*. Verona: Emi.

# Scuola, democrazia, partecipazione, cittadinanza. Il contributo di Mario Lodi

Giuseppe Elia

*Professore Ordinario – Università di Bari*  
*giuseppe-elia@uniba.it*

## 1. Premessa

Sen identifica nella democrazia il contesto socio-politico più adeguato per lo sviluppo umano in quanto in grado di promuovere libertà sostanziali e non meramente formali. Difatti, i caratteri fondamentali della democrazia hanno implicazioni capaci di espandere le libertà e con esse le possibilità di crescita dell'essere umano. Tra tali implicazioni si possono citare: lo spirito del dialogo, la tolleranza, l'apertura alla diversità, lo spirito inclusivo e ugualitario, lo spirito di solidarietà. Tutti questi aspetti fanno di un Paese democratico un luogo dove le prospettive di sviluppo dell'uomo sono decisamente migliori (Sen, 2001, p. 126).

Siamo ben consapevoli che la *democrazia* e la *cittadinanza* sono concetti complessi e problematici, sui quali la discussione è continua. L'intento è quello di mettere a fuoco alcuni aspetti dei due concetti precedentemente richiamati in vista dell'indagine sulla *formazione del cittadino*.

In questa prospettiva non possiamo non richiamare che il rapporto tra educazione e politica diventa nello specifico rapporto tra educazione e democrazia: la linfa vitale che fluisce da questa interazione reciproca rafforza la democrazia mediante la formazione di opinioni libere, di persone consapevoli e responsabili che sappiano conferire un senso sociale alle azioni individuali.

Per Dewey “la democrazia non è solo una forma di governo, bensì è prima di tutto un modo di vita associata, la cui preferibilità deriva dal fatto che la crescita degli esseri umani si compie veramente e al più alto grado solo quando essi partecipano alla direzione della comunità a cui appartengono (da quella politica, più vasta, ai vari gruppi e associazioni dei quali i soggetti possono fare parte)” (Dewey, 2000, p. 45).

L'esercizio attivo della cittadinanza presuppone ed esige, infatti, non sol-

tanto un semplice fondamento formale-regolativo, ma un sentimento condiviso di appartenenza che trae fondamento dalla relazionalità, intesa come caratteristica costitutiva dell'essere umano, della cui formazione l'educazione deve farsi carico. La finalità deve essere il superamento di una anacronistica idea di uomo la cui azione tende esclusivamente ad esigere diritti e conformarsi a doveri costitutivi di forme democratiche considerate nella loro immutabilità formale, per giungere ad un soggetto che, agendo in libertà, consapevolezza e responsabilità, possa trascenderli e rinnovarli all'interno di una società storicamente data (Elia, 2021, p. 63).

## **2. La scuola tra formazione, partecipazione, responsabilità e inclusione**

La scuola non dovrebbe essere quel luogo adibito alla formazione di soggetti umani essendo una realtà di persone e per persone, ossia una realtà di massima rilevanza etico-personale ed etico-sociale? Come può formare cittadini attivi, responsabili ed inclusivi se non si connota più come luogo in cui si costruisce il senso della comunità, base della tanto conclamata cittadinanza? La scuola dovrebbe formarli alla pratica della democrazia perché quest'ultima non è solo una forma di governo, ma è una forma di vita associata; nel contesto democratico il discente impara a saper vivere insieme agli altri pur sviluppandosi nella sua unicità di essere uomo, perché la democrazia è relazione intesa come "capacità partecipativa che si fonda sul dialogo e sul confronto". La scuola che educa alla democrazia diventa quel luogo in cui il discente è formato alla responsabilità, a far bene il proprio lavoro e a portarlo a termine, ha cura degli oggetti e degli ambienti naturali e sociali, sa rispettare la dignità della persona e le diversità per fare in modo che non si trasformino in disuguaglianze.

Se la scuola non deve soltanto istruire, ma anche e soprattutto educare, formando cioè il cittadino capace di inserirsi nella società col diritto di esporre le proprie idee e col dover ascoltare le opinioni degli altri, questa scuola fondata sull'autorità del maestro e la sottomissione dello scolaro non assolve al suo compito perché è staccata dalla vita" (Marzullo, 2016, p. 117).

Negli scritti di Mario Lodi si auspica e si produce una pedagogia del risveglio e dell'emancipazione, una scuola democratica e non violenta che possa orientare e favorire un'educazione non rivolta esclusivamente alle nozioni, alle conoscenze e alla didattica, bensì alla realtà e alla vita dell'uomo come individuo sociale. Una riflessione pedagogica e educativa rivolta ai fatti, alle persone, alle pratiche, ai vissuti, al contesto e che, proprio per

questo, diventi luogo di emancipazione e trasformazione dell'umano e del reale. Ascolto, dialogo, rispetto, tolleranza, inclusione, partecipazione, importanza di un approccio ludico rappresentano alcune delle parole chiave che contraddistinguono il pensiero e i contributi di Mario Lodi.

Se spunta il seme dell'intolleranza l'educatore non può lasciarlo crescere, deve trovare un linguaggio adatto per sviluppare il ragionamento come antidoto al germe pericoloso che divide gli uomini e che è all'origine di persecuzioni, guerre tensioni all'interno delle famiglie, incomunicabilità fra gruppi sociali. Il ragionamento dovrà portare ad un atteggiamento umano, di comprensione degli altri, di rispetto verso qualsiasi opinione o fede diversa dalla nostra (Lodi, 1970).

Lo spostamento dell'asse educativo dalle competenze produttive alla formazione umana e democratica dei soggetti in crescita individua solide basi di concretizzazione nel cambiamento di priorità da parte delle comunità mondiali, perché la scuola è consapevole come da sola non possa produrre risultati educativi sostanziali; necessita di essere supportata e sostenuta da un'azione politica pertinente e adeguata di rivitalizzazione democratica che interessi ogni ambito della vita sociale in modo particolare quello finanziario e mediatico (Elia, 2021), tale da consentire ai discenti di continuare a praticare la democrazia anche in un contesto extra-scolastico. Un'idea di scuola che "sappia formare persone, uomini e donne, competenti nell'umano" che sappia dare risposte adeguate alle sfide educative del contemporaneo, aperta, inclusiva e plurale, che accolga la sfida di formare cittadini attivi, consapevoli e informati.

Nel volume *la scuola e i diritti del bambino* del 1983, Mario Lodi anticipa i richiami presenti nella Convenzione Onu sui Diritti dell'Infanzia del 1989: il bambino-alunno viene riconosciuto portatore di diritti, considera il bambino già cittadino e la scuola democratica rappresenta il luogo privilegiato per la formazione e la crescita del cittadino. "La libertà di pensiero e di parola, la democrazia e la partecipazione alla cosa pubblica non erano cose da imparare leggendole sui libri, ma momenti da vivere dentro la scuola". In questa affermazione ritroviamo quanto indicato dalle Linee guida della legge 92/2019 circa l'insegnamento scolastico dell'Educazione civica: "si tratta di far emergere elementi latenti negli attuali ordinamenti didattici e di rendere consapevole la loro interconnessione, nel rispetto e in coerenza con i processi di crescita dei bambini e dei ragazzi dei diversi gradi scolastici". Possiamo, quindi, parlare di una responsabilità civica vissuta.

A guidare il docente deve essere sempre un profondo rispetto per l'altro, perché solo il rispetto fa trovare le giuste mosse conversazionali, quelle che pur problematizzando le idee dell'altro mai fanno mancare a lui/lei la fiducia di poter venire a capo dei dilemmi che via via si presentano nel corso della discussione. È essenziale saper dare fiducia all'altro affinché questi trovi le energie necessarie per mettere in discussione i suoi pensieri, anche quelli più radicati. Il dare fiducia si esprime nella capacità di ascoltare, perché solo quando si è ascoltati si percepisce di essere accettati e il sapersi tali è condizione essenziale per arrischiare il libero movimento del pensiero (Mortari, 2020, p. 8).

### 3. La scuola come costruzione di democrazia e dialogo

Un sistema di istruzione e formazione che educa ad esercitare la democrazia in modo umano diventa quel luogo in cui gli alunni acquisiscono consapevolezza delle loro potenzialità, imparano a conoscere sé stessi e i loro pari, apprendono la capacità di porre in relazione i saperi e le abilità per fronteggiare le diverse situazioni problematiche della vita quotidiana in cui si imbattono, imparano ad agire con competenza, ossia con creatività.

I decreti delegati non concedono la partecipazione democratica delle forze sociali: questa ci sarà nella misura in cui le forze sociali di una determinata zona sono riuscite a organizzarsi da tempo, a sensibilizzare l'opinione pubblica, a studiare i molti problemi teorici e pratici connessi con il discorso educativo. Se si pretendesse di garantire la partecipazione democratica per mezzo di questa legge, ci troveremmo ben presto delusi. A meno che si intenda per partecipazione democratica l'andare a votare per scegliere alcune persone che poi negli organismi collegiali pensano, discutono e decidono per tutti gli altri (Lodi, 1977, p. 115):

Dewey rinviene nel modello democratico non solo

[...] una forma di governo, ma anche un sentimento, un sentire condiviso dalla comunità. La democrazia, infatti, è una concezione etica della società, in base alla quale l'individuo rappresenta la realtà prima e ultima. Pertanto, l'etica della democrazia consiste nel dare modo a tutti e a ognuno di sviluppare pienamente la propria personalità. In altre parole, nella democrazia ogni uomo rappresenta un fine in sé stesso, e come tale il suo pieno sviluppo deve essere tutelato e promosso dalla società (Pezzano, 2010, p. 92).

Riconoscere l'altro in quanto persona significa anche essere responsabili nei suoi confronti. Quello che si attiva nella relazione è, di fatto, anche un rapporto di responsabilità, di reciproca presa in carico poiché, la dinamica che si innesca è quella dello scambio che può realizzarsi solo se esiste il rispetto dei ritmi, delle debolezze, delle capacità e delle potenzialità dell'altro.

La relazione è strumento privilegiato del fare educazione poiché accoglie la differenza e riconosce il limite del singolo nella ricchezza dell'altro da sé nel corso di un tempo, utile e fondamentale non solo a promuovere la crescita intenzionale e globale dell'educando ma anche a favorire il coinvolgimento reciproco, a elaborare il conflitto, a riconoscere il limite e a facilitare il processo di cambiamento di cui è protagonista l'educando, in particolare.

La base di una relazione che si definisce educativa è dunque costituita dalla disponibilità a uscire dalla propria singolarità per incontrare l'altro in nome della comune umanità; accettazione della diversità riconoscendola come valore inestimabile; comprensione di tale differenza e messa in atto di una ricerca continua di strategie e percorsi migliori, sostenuti dall'impegno e dalla passione per aiutare gli allievi a intraprendere il percorso verso la conquista della propria umanità. Mario Lodi, con largo anticipo, "aveva compreso l'importanza di *educare all'umanità* le giovani generazioni attraverso l'espressione di tutto il proprio potenziale creativo e la rivelazione della propria irriproducibile unicità, senza avere ancora di fronte alcuno scenario apocalittico" (Meda, 2019, p. 33).

Fare proprio lo spirito di un dialogo autentico, valorizzando la capacità di ascolto, e l'attenzione verso le persone, regolare i conflitti con lo strumento della discussione e del confronto, favorire la conoscenza affinché il pensiero si faccia critico, far prevalere un atteggiamento collaborativo e inclusivo si traducono in un unico modo di agire: quello democratico, stile di vita a cui la relazione educativa, con i suoi propositi e i suoi strumenti, deve tendere.

La scuola, scrive Mario Lodi, in una società in evoluzione che cerca nuovi equilibri e nuovi valori, non può essere assente, e i maestri non possono e non devono più essere i commessi del potere: devono sapere fare il loro mestiere e farlo credendoci. Possono essere una forza che fa avanzare la società, se acquistano una dignità da protagonisti. Ma per essere tali è necessario che il loro ruolo sia visto non più in funzione di chi comanda, ma in funzione di tutto un popolo che deve crescere utilizzando le sue capacità e le sue risorse, in un piano generale di ricostruzione materiale e morale (Lodi, 1982, p. 46).

E ancora: “il fine principale della scuola non dovrebbe essere solo imparare delle nozioni, ma soprattutto imparare a vivere insieme agli altri. Il vero scopo è far incontrare e far socializzare delle persone: tutto il resto viene di conseguenza, anche la cultura” (Ivi, p. 94).

Nel rapporto tra docente/educatore e discente/educando non è sufficiente una buona preparazione culturale e didattica: ancora più importante è il possesso di competenze comunicative e relazionali che sollecitino il coraggio di pretendere di più anche da sé stessi in quanto educatori e dal proprio stile di vita.

Un buon insegnante, oggi, è colui che sa coniugare attività di progettazione, programmazione, valutazione con attività di motivazione, animazione, gratificazione degli alunni e di gestione della classe. Quindi il modo di presentare l'argomento, l'uso dei linguaggi verbali e non verbali, l'impiego dei media tecnologici, il tipo di lavoro da assegnare agli alunni, l'utilizzo delle dinamiche di gruppo attivate nella classe diventano importantissimi per conseguire dei buoni risultati di apprendimento.

#### 4. Conclusione

Lodi parla di una scuola come liberazione e come comunità: “i principi sui quali ho fondato l'attività delle mie scolaresche in tutti questi anni tendono a realizzare una comunità in cui i bambini si sentano uguali, compagni, fratelli; essi non avvertono e non hanno al di sopra uno che li comanda e li umilia, ma un maestro che li guida alla esplorazione della vita” (Lodi, 1977, p. 23).

Assumere la democrazia come valore costituzionale cardine a cui ispirare la formazione scolastica ha un carattere impegnativo. Impegna, cioè, la scuola a preparare i presupposti per l'espansione della democrazia in tutte le sue forme, ossia a formare quelle conoscenze, competenze, abiti mentali coerenti con questo scopo. In altre parole, la scuola deve equipaggiare i cittadini di tutto quanto è necessario per la fioritura della democrazia.

Perseguire i diritti-doveri di cittadinanza significa favorire concretamente la partecipazione attiva alla vita della classe e della scuola, far riflettere sull'importanza del rispetto di sé, dell'altro e del patto regolativo; significa far sì che nella scuola si respiri un clima positivo e in questa prospettiva assume una valenza metodologico-didattica significativa il richiamo di Mario Lodi alla *scrittura collettiva* che comporta la capacità di mediazione e il saper contenere l'istinto desiderio di imporre il proprio punto di vista.

Il buon esercizio della cittadinanza si dispiega proprio attraverso l'agire bene che, insieme alla promozione del vivere bene rappresentano le basi su cui costruire una valida comunità politica e un nuovo orizzonte per la realizzazione della cittadinanza democratica. Una formazione da cittadino democratico, cioè, è l'esito complessivo e di lungo termine di un contesto democratico, ossia di una vita scolastica ispirata all'ethos della democrazia.

La democrazia necessita di cittadini in grado di acquisire un proprio punto di vista sulla realtà che li circonda, partecipando in modo propositivo alla vita della comunità ed è proprio il processo formativo, inteso come un processo che riguarda "l'esercizio attivo di una strumentazione cognitiva volta alla soluzione di problemi sociali" (Massa, 1997, p. 111-112).

Una scuola per la cittadinanza è, oggi, una scuola dei saperi critici e/o riflessivi, di una socializzazione anche divergente, di una valorizzazione delle personalità libere e responsabili. La cittadinanza è un *essere* prima ancora che un sapere o un saper fare.

In definitiva, è possibile affermare che la scuola inclusiva e democratica, organizzata in base ai principi sopra esposti, non è solamente un'etichetta ideologica, ma la "scuola serena" (il riferimento a Giuseppe Lombardo Radice non è casuale) indipendente e partecipata all'interno della quale credo che noi tutti vorremmo vivere la nostra esperienza educativa" (Meda, 2020, p. 101).

## Bibliografia

- Dewey J. (2000). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Elia G. (2014). *A scuola di cittadinanza. Costruire saperi e valori etico-sociali*. Bari: Progedit.
- Elia G. (2021). *A scuola di umanità. Teorie e pratiche educative*. Bari: Progedit.
- Elia G. (2019). La scuola e la formazione del cittadino: percorsi di cittadinanza. In G. Elia, S. Polenghi, V. Rossini (Eds.), *La scuola tra saperi e valori etico-sociali. Politiche culturali e pratiche educative*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Elia G. (2021). L'educazione alla politica come esercizio di cittadinanza e fiducia nel futuro. *Rivista Attualità Pedagogiche*, 3.
- Lodi M. (1982). *Guida al mestiere di maestro*. Roma: Editori Riuniti.
- Lodi M. (1977). *Cominciare dal bambino*. Torino: Piccola Biblioteca Einaudi.
- Lodi M. (1983). *La scuola e i diritti del bambino*. Torino: Einaudi.
- Lodi M. (1970). *Il Paese sbagliato. Diario di un'esperienza didattica*. Torino: Einaudi.
- Lodi M. (1963). *C'è speranza se questo accade al Vho: pagine di diario*. Milano: Avanti.

- Marzullo R. (2016). La democrazia: un modello culturale contro i pericoli della società liquida. *Il Nodo. Per una pedagogia della persona*, 4.
- Meda J. (2019). Educare all'umanità. In M. Bufano, T. Colombo, C. Lodi, A. Pallotti, E. Platè (Eds.), *La parola ai bambini. Storia e attualità di un giornale-progetto educativo ideato da Mario Lodi*. Drizzona: Casa delle Arti e del Gioco, Mario Lodi.
- Meda J. (2020). Gli esperimenti scolastici di Barbiana e Vho. La scuola come luogo di inclusione e come spazio di crescita civile e democratica (1948-1968). In A. Ascenzi, R. Sani (Eds.), *Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall'Unità ad oggi*. Milano: FrancoAngeli.
- Mortari L. (2020). La sapienza politica per una cittadinanza responsabile. *Rivista Attualità Pedagogiche*, 1.
- Pezzano T. (2010). *L'organismo sociale nel giovane Dewey*. Roma: Armando.
- Sen A. (2001). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.

# Il laboratorio pedagogico di Mario Lodi

Roberto Farné

Già professore ordinario – Università di Bologna

Roberto.fan@unibo.it

## 1. Letteratura pedagogica

La “letteratura pedagogica” a cui facciamo riferimento nell’ambito delle nostre discipline si dispone su tre ambiti fondamentali: il primo è quello di tipo prevalentemente teorico o critico, fatto di descrizioni e analisi sugli scenari dell’educazione, anche di tipo storico, filosofico e politico. Alcuni esempi ampiamente noti sono *Democrazia e Educazione* di John Dewey, *Pedagogia degli oppressi*, di Paulo Freire, *Descolarizzare la società* di Ivan Illich. Pensando poi alla pedagogia che ci è vicina, *Educare alla ragione* di Giovanni Maria Bertin rappresenta bene questo filone. Anche l’*Émile* di Rousseau appartiene a questo ambito, dove non mancano le utopie pedagogiche, alcune delle quali dimostrano una vitalità duratura e suggestiva e sono responsabili delle suggestioni che hanno esercitato su chi, da giovane, si è appassionato alla pedagogia.

Il secondo ambito è quello di tipo empirico e metodologico, fatto di opere che delineano un *know how* dell’educazione ancorato al *know that*, in altre parole modelli e percorsi basati su solidi orientamenti teorici, ponendo quella relazione/saldatura fra pratica e teoria che rimane la grande questione epistemologica di chi si occupa di pedagogia, cercando delle applicazioni scientificamente fondate. A partire dalla *Didactica Magna* di Comenio, pensiamo ad alcuni dei suggestivi lavori di Pestalozzi, al *Metodo di globalizzazione dell’insegnamento* di Decroly. È in questo ambito che si colloca gran parte dell’opera di Maria Montessori a partire dal suo *Metodo della pedagogia scientifica applicato alle case dei bambini*. Ma anche, in ambito extrascolastico e rieducativo, *Per una pedagogia del ragazzo difficile* di Piero Bertolini.

Il terzo ambito della letteratura pedagogica è quello che nasce dall’interno di esperienze educative precisamente connotate: luoghi, date, protagonisti, con un inizio e una fine, e il dipanarsi di una documentazione/narrazione

che spesso assume i toni avvincenti del racconto pedagogico, perché l'educazione è anche incontro e scontro, amore e lotta, viaggio e cambiamento. Così come è stato definito all'inizio degli anni Sessanta in Francia il *Cinéma-vérité*, basato sulla poetica della "vita colta sul fatto", così possiamo parlare di una "Pedagogie-vérité" di una "educazione colta sul fatto" cioè raccontata nello svolgersi dei suoi avvenimenti che sono, di per sé, se osservati e fissati con lo sguardo pedagogico, carichi di potenza evocativa, di pensiero attivo. A questa letteratura appartiene il famoso diario di Itard sul *Ragazzo selvaggio dell'Aveyron*, ma anche *Summerhill* di Alexander Neill e, venendo a noi, *Un anno a Pietralata* di Albino Bernardini e i due volumi che raccolgono i diari didattici di Mario Lodi: *C'è speranza se questo accade al Vho* nel 1963 la prima edizione, *Il Paese sbagliato*, 1970, la cui edizione più recente uscita quest'anno è introdotta da Franco Lorenzoni, che con il suo *I bambini pensano grande* (sottotitolo: *Cronaca di una avventura pedagogica*) configura una sorta di passaggio del testimone con Mario Lodi.

È leggendo e in parte rileggendo le opere di Mario Lodi che ho pensato a dove collocarle nell'ambito di una letteratura pedagogica che, viziata (se mi è consentito il termine) dalle collocazioni e dalle presunzioni accademiche, non ha mai trattato alla pari degli altri due questo terzo livello, destinato a stare "in basso" poiché esso è il frutto dello sporcarsi le mani con il quotidiano lavoro educativo. Bisogna riconoscere che, se qualche volta la pedagogia entra nel mainstream della cultura diffusa è grazie a queste opere, i cui autori vengono conosciuti, i loro libri recensiti e ampiamente venduti, a volte persino tradotti in film. E allora viene da pensare che qualche legittimo sentimento di invidia questi "educatori-scrittori" lo provochino nei confronti di quei pedagogisti del primo e in parte anche del secondo filone letterario le cui opere raramente escono dai circuiti autoreferenziali.

Eppure, che cosa sarebbe la cultura pedagogica senza questa letteratura, decisamente non accademica, ma piena di ricerca e di sperimentazione, e pertanto "scientifica" nel senso che dà conto di azioni e relazioni, procedure e tecniche, nel vivo di pratiche educative non episodiche, tali da rendere possibile la verifica della loro efficacia, così come la loro trasmissibilità e sostenibilità.

Se questi tre territori della letteratura pedagogica siano separati l'uno dall'altro da rigidi confini o siano zone di comunicazione reciproca e di libero scambio, è un aspetto interessante che andrebbe studiato, ma non è materia di questo intervento.

Una riflessione a margine: mi chiedo che spazio abbiano questi tre filoni della letteratura pedagogica nella formazione di insegnanti e educatori nei

corsi di studio universitari. Su quale letteratura costruiscono la loro formazione al mestiere di insegnante di scuola dell'infanzia o primaria e di educatore... Ci sono almeno due o tre testi che possiamo considerare "fondamentali" se non vogliamo ricorrere al termine "classici" su ognuno di questi tre ambiti che non si possono non leggere e analizzare nei 4 o 3 più due anni di corso di studi nelle scienze della formazione? Farebbero un totale di 8-9 testi, circa 30 cm di scaffale di libreria, a seconda dello spessore dei testi e delle loro edizioni. Insomma quelle opere destinate a rimanerci nella propria libreria e forse, nel tempo, a tornarci su.

I 100 anni dalla nascita di Mario Lodi sono la buona occasione per riflettere su questa pedagogia, divenuta letteratura del terzo filone come l'ho definita, di cui lui è stato certamente uno dei massimi protagonisti, ma non il solo. Nell'arco del decennio che arriva fino al 1925 sono nati (in ordine alfabetico): Albino Bernardini, Bruno Ciari, Danilo Dolci, Mario Lodi, Loris Malaguzzi, Alberto Manzi, Don Lorenzo Milani, Gianni Rodari. Erano tutti ventenni e antifascisti durante la seconda guerra mondiale; alcuni di loro con una partecipazione attiva alla Resistenza. Tutti hanno lavorato, ognuno a proprio modo, come maestri di scuola o educatori. Qualcuno era laureato, altri come Bernardini, Dolci, Lodi, la laurea in Pedagogia l'hanno ricevuta *Honoris causa*. È a queste figure, alcune note anche fuori dall'Italia per la loro opera e per le loro opere tradotte, che si deve soprattutto il rinnovamento della cultura pedagogica e didattica del nostro Paese, un rinnovamento frenato e incompiuto, anche se le premesse per realizzarlo c'erano dopo il 1945 quando l'Italia diventò un paese libero e democratico, come ha ben documentato Christian Raimo nel suo libro *L'ultima ora. Scuola, democrazia, utopia* (2022).

## 2. Raccontare la scuola

Oltre ai due diari di scuola, che nell'insieme fanno circa 750 pagine, Mario Lodi ha scritto altri due libri antologici: *Cominciare dal bambino* (1977) e *La scuola e i diritti del bambino* (1983) che raccolgono riflessioni pedagogiche e didattiche, spunti critici sull'educazione e la scuola, sulla cultura per l'infanzia, frutto anche della sua lunga collaborazione con giornali e riviste, partecipazione a convegni ecc. Ma la lettura di questi testi si comprende pienamente alla luce degli altri due che costituiscono i fondamentali della sua opera. Scrive Mario Lodi: "L'editore Einaudi, su proposta di Gianni Rodari, mi invitò a pubblicare il resoconto dell'esperienza pedago-

gico-didattica che avevo portato avanti nella scuola di Vho con i miei scolari, presentandola come “rivoluzione silenziosa” all’interno del sistema scolastico” (Lodi, 2014, p. XXVIII). Autore totalmente einaudiano, Mario Lodi affida all’editore torinese (tramite Gianni Rodari) il corpus delle sue opere principali, un editore presso il quale la letteratura pedagogica ha sempre rappresentato una rara eccezione.

Immergermi nella rilettura dei due diari di esperienze didattiche (avevo letto *Il paese sbagliato* quando facevo l’educatore e l’animatore nelle scuole a tempo pieno, erano gli anni Settanta) è stata anche un’emozione, ripercorrere le sottolineature che allora avevo fatto su quel libro. Chi viveva il lavoro di educatore non solo come un lavoro, ma anche come militanza pedagogica, aveva in *Lettera a una professoressa* e nel *Paese sbagliato* due punti di riferimento che alimentavano la propria identità professionale. Recuperai successivamente, come per effetto di trascinamento, il primo diario: *C’è speranza se questo accade al Vho*, ma cercandolo nella mia libreria, ovunque poteva essere, non l’ho trovato. Eppure ero certo di averlo: questo è sicuramente uno di quei libri che un giorno (ma quando...?) ho prestato (ma a chi...?) e non mi è più stato restituito. Mi è successo anche con altri libri e ogni volta mi torna in mente Robert Pennac quando ha detto che chi ama i libri è destinato ad avere nella propria libreria molti libri inutili, perché quelli più interessanti li ha prestati ad amici o a colleghi di lavoro che non glieli hanno restituiti.

Le due opere coprono nel loro insieme un arco di 18 anni scolastici: dal 1951 al 1969, e sommano oltre 750 pagine. Credo che non esista nulla di simile nella letteratura di narrazione e documentazione pedagogica, anche a livello internazionale, almeno per ciò che mi è dato conoscere. Pur nella coerenza dell’impianto didattico e dello stile narrativo, la prima opera, che comprende gli anni dal 1951 al ’62 è più incline al laboratorio. Mario Lodi, che ha trovato nel Movimento di Cooperazione Educativa l’ancoraggio sicuro per un mestiere che lui stesso dichiara di dover imparare, prova e riprova, a volte va in crisi ma non si arrende, descrive minuziosamente le sue azioni e le reazioni dei bambini. Scopre un modo fare didattico dove insegnamento e apprendimento sono talmente intrecciati da confondersi l’uno nell’altro. Nel *Paese sbagliato* la scrittura è più distesa, lo stile più incline alla narrazione; il metodo e le tecniche hanno una loro solidità teorica e procedurale, siamo negli anni Sessanta e indubbiamente si respira un’aria diversa. Mario Lodi conosce don Milani, sia allarga la corrispondenza scolastica, anche l’MCE guadagna spazio e lui è meno solo, ma è anche più solo in una scuola che resiste ai cambiamenti, in un corpo insegnante che col *corpo* non ha alcuna

dimestichezza, mentre i bambini di Mario Lodi giocano, fanno teatro, esplorano, e imparano proprio perché il loro corpo è attivo.

In una scuola povera, poverissima come quella di Vho negli anni Cinquanta, Mario Lodi matura la decisione di rifiutarsi di fare l'insegnante autoritario, che era la normale prassi nella scuola italiana in quegli anni. Non ne conosceva una diversa, ma gli ricordava il fascismo che lui aveva combattuto e a cui la sua famiglia non si era piegata. Piuttosto avrebbe fatto un altro mestiere. "Sentivo che il passaggio dalla dittatura fascista al sistema democratico – scrive Mario Lodi – non poteva non incidere sulla scuola, sui programmi, sui metodi, ma quali metodi?". Mario Lodi chiede aiuto, e qualche aiuto lo trova nel Comune e nella comunità, nell'amministrazione scolastica, ma non vuole dipendere da quegli aiuti. Quando il tema della sostenibilità era di là da venire, questo maestro costruiva un modello scolastico basato sulla massima resa didattica con la minima spesa, tanto che l'educazione all'economia nel senso etimologico di questa parola (*oikonomos*) e cioè la gestione della casa/scuola, è insieme pratica didattica nella tenuta della cassa scolastica con le necessarie relazioni di bilancio, educazione alla responsabilità, problem solving.

30 novembre 1956, la relazione della cassiera Ronchi Stefania viene verificata e approvata dalla classe. Sono avanzate appena 685 lire. C'è il problema dei materiali necessari per fare il giornalino, stamparlo, spedirlo. Si apre una discussione dove si parla di rischio "fallimento", di debiti, crediti, costi e ricavi. Obiettivo: non far fallire l'impresa del giornalino. Conclude Mario Lodi: "La cassa è diventata il silenzioso ma intransigente personaggio che non si può eludere, dinanzi al quale sono quotidianamente provati gli interessi, la volontà, la capacità, il morale dei miei ragazzi. Detto fra noi: un più bel dono non poteva farmi l'amministrazione che negare alla nostra scuola ulteriori aiuti" (Lodi, 1972, p. 106). Di lì a poco, 5 febbraio 1957, a proposito della spedizione dei giornalini a una scuola di Pontassieve, sorgerà un problema con il daziere del comune di Doccia, Bigiarini Giancarlo, che terrà occupati i ragazzi in una suggestiva quanto formativa controversia.

### 3. Intenzionalità e scientificità della documentazione didattica

Dai libri di Mario Lodi è possibile delineare l'impianto didattico su cui ha costruito la sua "pedagogia della scuola". In altre parole: le strutture portanti del suo lavoro:

– L'attività grafica e pittorica è costante, sia nelle sue forme spontanee e

- naturali sia come strumento che accompagna descrizioni e rappresentazioni di ciò che fuori si osserva, scoprendo ad un certo punto che il paese che sta prendendo forma su una grande carta che si arricchisce di volta in volta di nuovi elementi è un “paese sbagliato”.
- L’attenzione che pone Mario Lodi all’ordine, alla misura, alle forme nell’ambito di un sapere matematico che si connota come linguaggio di conoscenza del mondo è davvero straordinario. Ogni occasione può diventare l’incipit per operazioni matematiche. “Nel nostro cortile c’è pochissimo sole e noi bambini, durante la ricreazione andiamo lì a scaldarci. Oggi alle 11,15 [...] Stefania, Luciano e Claudio lo hanno misurato: la striscia era triangolare lunga m. 9,40 e alta cm 58. Trovate l’area della striscia di sole che abbiamo per scaldarci. (inventato da noi ragazzi)” (Lodi, 1972, p. 96). “Usciamo in cortile a giocare con i birilli. A turno i bambini lanciano la palla e contano i birilli caduti. Mi viene l’idea di iniziare la scrittura delle cifre e, tornati in classe, invito i bambini a disegnare i brilli caduti e mettere i segni 1, 2, 3, accanto alla quantità corrispondente. I bambini mi chiedono di giocare ancora [...]” (Ivi, p. 190).
  - Il dialogo e la scrittura come due forme di comunicazione in relazione reciproca: la costruzione di un sapere condiviso a partire da problemi reali su cui confrontarsi e le cui risposte richiedono processi attivi di conoscenza. Parlare e scrivere è una costante della didattica di Mario Lodi, che non fa mai “lezione” nel senso scolastico del termine. Quindi il giornale scolastico realizzato in classe, provvista di stamperia con il limografo, per poi essere spedito a bambini di altre scuole attivando quella corrispondenza interscolastica che è uno dei tratti distintivi del metodo Freinet portato in Italia dal MCE.
  - Uscite didattiche finalizzate alla conoscenza del territorio: raccolta di dati, interviste, osservare con i propri occhi, ascoltare con le proprie orecchie in presa diretta con la realtà: l’ospedale, l’officina, le botteghe, l’azienda agricola ecc. Quella che oggi definiamo *outdoor education* (Farné, Bortolotti, Terrusi, 2018) era normale prassi scolastica. Mario Lodi modulava la sua didattica fra ambiente esterno in cui fare esperienze nel corpo vivo della realtà, e ambiente interno in cui elaborare quelle esperienze come fonti di apprendimento attraverso pensiero e linguaggio.
  - I bambini di Mario Lodi giocano, cantano, fanno teatro non come elementi episodici o di alleggerimento della didattica, ma come parte del lavoro e della vita scolastica a pieno titolo. Nella sua scuola il bambino

è protagonista con il suo corpo. Mario Lodi osserva i bambini che giocano, la loro formidabile vitalità e si chiede come la scuola possa accompagnarla, valorizzarla, ma non reprimerla. Sono pagine fra le più intense che lo portano a riflettere con uno sguardo al passato sui suoi giochi e sul valore che hanno avuto nella sua formazione. Il suo testo “Come giocavo” (Lodi, 1983) è uno dei più illuminanti esempi di ludobiografia (Staccioli, 2010; Di Pietro, 2003).

Nelle pagine dei diari di queste esperienze, non ci sono discipline scolastiche come unità separate di apprendimenti da misurare e valutare, ma campi d’esperienza su cui si applicano e si esercitano i linguaggi e i saperi in una multidisciplinarietà che viene da sé. Anche per questo Mario Lodi non dà i voti, che non hanno senso né per lui né per i suoi allievi, ma li educa all’autovalutazione, e laddove essi sanno di avere delle fragilità, il maestro li aiuta a migliorare utilizzando anche strumenti come gli schedari con esercizi autocorrettivi. Gli errori, che i bambini normalmente fanno, non provocano sanzioni punitive, ma diventano occasioni per capire ed elaborare l’errore, per certi versi una “risorsa” investita in apprendimento.

Leggendo i due volumi dei diari di esperienze, ci si chiede (io mi sono chiesto) come abbia fatto Mario Lodi a registrare tutto, a tenere insieme tutta quella materia: i dialoghi con i bambini, la descrizione delle attività, gli elaborati ecc. Tutto ciò che animava la vita della sua classe scolastica, comprese le sue riflessioni è riportato attraverso un montaggio che, detta in termini cinematografici, alterna piani sequenza (a volte molto lunghi) a scene brevi ed efficaci, dettagli. Una narrazione di lungo respiro che non satura l’immaginazione del lettore che si trova spesso nella posizione di spettatore che assiste allo “spettacolo” di una classe scolastica didatticamente animata.

Il backstage di questo lavoro ce lo racconta lui stesso quando, alle prime armi come maestro, avvicinosi al Movimento di Cooperazione Educativa, per imparare il mestiere, come lui stesso dice, chiese al suo presidente Giuseppe Tamagnini (anch’egli maestro) qualche consiglio. Scrive Mario Lodi:

“Cominciai così a documentare con precisione, datando tutto, e descrivendo insieme ai risultati i miei stati d’animo d’insegnante diplomato ma incapace, che scopre a poco a poco il bambino e i problemi dell’infanzia” e descrive sette strumenti di documentazione tra cui un’agenda per appunti quotidiani, dei quaderni per la trascrizione di testi, fogli per la tabulazione di dati e schemi per le attività svolte, un registratore vocale, la raccolta e la schedatura dei materiali prodotti dai bambini. “La documentazione – scrive

il maestro – è sempre servita a ripensare criticamente il lavoro precedente, a ricordare le occasioni perdute, a vederne i limiti e quindi a far nascere i propositi. Da qui un continuo evolversi della capacità professionale” e conclude che tutto questo ha un obiettivo: superare quella separazione tra chi conduce l’esperienza e chi la studia (Lodi, 1983, p. 129).

E così torniamo ai “tre gradi di separazione” nella letteratura pedagogica con cui ho aperto questa riflessione. Negli scritti di Mario Lodi non si trovano riferimenti espliciti alla letteratura pedagogica che ho definito del primo livello. Le sue fonti sono essenzialmente quelle del metodo attivo: Freinet prima di tutti e i colleghi del MCE che lo hanno portato in Italia, tra cui Bruno Ciari. Ciò non significa che Lodi ignorasse la pedagogia accademica, in un suo scritto cita De Bartolomeis, in un altro Paulo Freire, ma certo non è la “Cultura pedagogica” accademica quella che emerge dal suo lavoro. C’è però un “eroe dell’educazione”, così Mario Lodi ce lo rappresenta, che su di lui ha esercitato una grande suggestione dal primo momento in cui ne ha sentito parlare: un convegno del MCE nel 1950. Si tratta di Francisco Ferrer a cui dedica 10 pagine che fanno da introduzione al libro di Ferrer *La scuola moderna e lo sciopero generale*, pubblicato a Lugano nel 1980. Anarchico, animatore culturale e politico, sostenitore dell’emancipazione femminile nella Spagna della seconda metà dell’Ottocento, Ferrer apre una scuola dove mettere in pratica una pedagogia antiautoritaria, affermando il valore della libertà del bambino come soggetto di diritti. Accusato di sovversione verrà carcerato e infine condannato a morte nel 1909. Scrive Mario Lodi, che paragona la morte di Ferrer a quella di Socrate: “Del Ferrer non si trovano tracce nei cataloghi delle case editrici italiane, ed è persino ignorato da una recentissima e pregevole *Storia sociale dell’educazione* di Antonio Santoni Rugiu” (Ivi, p. 74). Trova inspiegabile il silenzio su di lui.

E noi troviamo inspiegabile che in tutti gli anni in cui Mario Lodi ha fatto il maestro, nessun pedagogista accademico, nessun dipartimento di Scienze dell’Educazione abbia pensato che lì c’era un formidabile laboratorio di ricerca pedagogica. Altri se ne accorsero: nel 1971 *Il Paese sbagliato* vinse il Premio Letterario Viareggio e si calcola che il libro abbia venduto circa un milione di copie; nel 1989 gli venne assegnato il Premio internazionale Lego “*For an extraordinary contribution towards the improvement of conditions under which children live and grow up*”. Nello stesso anno è arrivata la Laurea ad Honorem in Pedagogia dall’Università di Bologna.

La “Speranza” che Mario Lodi aveva cercato e trovato a Vho, non si basava sull’attesa che “qualcuno” o “qualcosa” accadesse, ma sull’azione pedagogica quotidiana da cui si poteva sperare in piccoli cambiamenti, non

immediatamente percettibili, ma a distanza di tempo. Ed è accaduto. Mario Lodi era un insegnante rigorosamente laico, ma con una grande attenzione agli aspetti della fede e ai temi della religione che i suoi alunni portavano a scuola e su cui troviamo pagine (forse tra le più belle) nei suoi scritti.

Credo di non fargli torto ricordando il passo di San Paolo che suona quasi come un ossimoro: “la fede è certezza di cose che si sperano, dimostrazione di cose che non si vedono” (Eb. 11-13).

## Bibliografia

- Di Pietro A. (ed.), (2003). *Ludografie. Riflessioni pratiche per lasciare tracce col gioco*. Molfetta: La Meridiana.
- Farnè R., Bortolotti A., Terrusi M. (2018). *Outdoor education. Prospettive teoriche e buone pratiche*. Roma: Carocci.
- Lodi M. (1972). *C'è speranza se questo accade al Vho*. Torino: Einaudi.
- Lodi M. (1977). *Cominciare dal bambino. Scritti didattici, pedagogici e teorici*. Torino: Einaudi.
- Lodi M. (1983). *La scuola e i diritti del bambino*. Torino: Einaudi.
- Lodi M. (2014). *Il paese sbagliato, Diario di un'esperienza didattica*, introd. di Franco Lorenzoni. Torino: Einaudi.
- Staccioli G. (2010). *Ludobiografia. Raccontare e raccontarsi col gioco*. Roma: Carocci.

# I nuovi albi illustrati di divulgazione per l'infanzia: la conoscenza come esperienza attiva, dialogica, estetica

Giorgia Grilli

*Professore Associato – Università di Bologna*  
*giorgia.grilli@unibo.it*

## 1. I nuovi albi illustrati di divulgazione per l'infanzia

A cent'anni dalla nascita di Mario Lodi, la ricerca in ambito educativo non smette di fornire spunti di riflessione riconducibili, a vari livelli e in vari sensi, al pensiero e alle pratiche di questo grande e innovativo maestro. Recentemente mi sono trovata a constatare l'attualità delle idee di Lodi sull'educazione, e in particolare sulla conoscenza, anche portando avanti un progetto di ricerca che ha riguardato i nuovi albi illustrati di divulgazione per bambini e ragazzi<sup>1</sup>.

L'aggettivo "nuovi" è pregnante in questo progetto e in merito al suo oggetto di studio, perché delimita il campo di indagine ad un medium molto specifico, non inventato ma messo a punto, consolidato e divenuto di successo in tempi recenti. A partire, in particolare, dagli anni 2000, e in modo ancora più sistematico dagli anni 2010, si è assistito ad una vera e propria esplosione, a livello internazionale, del fenomeno editoriale che gli anglosassoni chiamano del *nonfiction picturebook*. Con l'arrivo del nuovo millennio, cioè, si sono moltiplicati i titoli di divulgazione per l'infanzia (relativi a ogni ambito del sapere: il mondo naturale, biologico, fisico, geografico, astronomico, chimico, matematico o umano, sociale, storico, antropologico, linguistico, filosofico...) che assumono la forma specifica dell'albo illustrato anziché di un volume di qualunque altro tipo (o di una serie di volumi, come avveniva nel caso delle enciclopedie per ragazzi o dei

1 Il progetto è risultato vincitore del bando AlmaIdea Grant dell'Università di Bologna, che destinava fondi alle ricerche più innovative e interdisciplinari dell'Ateneo. Il suo titolo è *Dall'Orbis Pictus ai nuovissimi albi di divulgazione per l'infanzia. Insegnare il mondo attraverso la meraviglia e la bellezza* e ad esso hanno partecipato, dal 2018 al 2020, docenti e ricercatori di Storia dell'educazione, Letteratura per l'infanzia e Storia della Scienza.

“libri per le ricerche”, strumenti di divulgazione comuni nella seconda metà del Novecento). Oggi la divulgazione per l'infanzia – parliamo di libri extrascolastici, che sarebbe però auspicabile entrassero anche in classe – viene concepita prevalentemente nella forma di un albo illustrato, spesso di grande o grandissimo formato (Salisbury, 2020), all'interno del quale, come è tipico del picturebook anche narrativo, il codice visivo è dominante e spesso volutamente sorprendente in termini di sontuosità, ricchezza, audacia espressiva, originalità. E per codice visivo si intendono qui non solo le illustrazioni, che sono indubbiamente la cifra più caratteristica di questi libri, ma anche, più in generale, gli aspetti formali, strutturali, grafici, compositivi, cartotecnici, materiali: i nonfiction picturebooks sono concepiti non solo come volumi da leggere, ma anche e prima di tutto come oggetti da guardare (con attenzione e con meraviglia, per la quantità e qualità delle immagini, dei dettagli, ecc.) e da maneggiare (con curiosità e senso di esplorazione per la presenza di alette da sollevare, buchi, carte differenti, opache, trasparenti...), come oggetti cioè di grande sofisticazione estetica, ispirati a principi di originalità e bellezza, oltre che di diffusione del sapere.

Inevitabilmente, l'attenzione riservata alla dimensione estetica nei nonfiction picturebooks, la creatività esuberante che li caratterizza, la cura per la forma e la voglia di sperimentare sul piano visivo e materiale, cambiano profondamente la natura del sapere che viene comunicato, modificano il contenuto della divulgazione e il modo in cui questo contenuto può essere fatto proprio dal bambino lettore.

Studiando il fenomeno a livello globale (grazie a una partnership con la Fiera internazionale del libro per ragazzi di Bologna è stato possibile analizzare centinaia di picturebooks provenienti da tutto il mondo), non si può non notare come la Nonfiction si sia rinnovata in modo radicale, e stia continuando a farlo, in una direzione che va felicemente incontro alle intuizioni e alle riflessioni che, da Freinet a Freire a Mario Lodi, appunto, hanno caratterizzato una stagione pedagogica che ha cercato di mettere al centro l'infanzia e di coinvolgerla attivamente e democraticamente nel processo educativo. Più nello specifico, in questo caso, nel processo che non possiamo definire di trasmissione, ma che dobbiamo chiamare, più propriamente, di condivisione e co-costruzione della conoscenza. Perché all'interno di questi albi – è forse questa la loro più spiccata e interessante caratteristica – la conoscenza non viene presentata come “data”.

I nuovi nonfiction picturebooks riescono a non imporre in modo assertivo e diretto il proprio sapere perché si presentano, tipicamente, come creazioni ibride (Van Lierop-Debrauwer, 2018) o come libri che, in termini

bakhtiniani, potremmo definire dialogici (Bakhtin, 1981), sospesi come si ritrovano tra due istanze differenti: da un lato la comunicazione scientifica, o comunque l'informazione – con il suo supposto rigore logico-analitico e fattuale – e dall'altro la ricerca estetica, la sperimentazione formale e stilistica – con la libertà espressiva che le caratterizza e la dose non riducibile di aleatorietà, connotatività, indeterminazione che essa comporta.

Si tratta, in sostanza, di libri che tentano in tutti i modi di vanificare, al loro interno, la distinzione tra Nonfiction e Arte, altrove considerate come campi dell'esperienza, e della comunicazione, non solo diversi ma quasi opposti, nelle loro premesse. Libri costruiti su una loro invece possibile e sorprendente interrelazione non possono che dar vita a contenuti in qualche modo ambigui, nel senso più stimolante del termine: provare a connettere e tenere insieme quelle che sembrano dimensioni, rappresentazioni e modalità di operare della mente tra loro distanti favorirebbe infatti, secondo gli studi cognitivisti, una più completa e stratificata comprensione – del libro e del mondo – da parte del lettore, oltre ad un suo coinvolgimento più profondo ed integrale (McGilchrist, 2009; Nikolajeva, 2018).

Al fine di comprendere come “funzionino” i nuovi nonfiction picture-books e perché costituiscano, con la loro sintesi, in qualche modo una rivoluzione<sup>2</sup> dal punto di vista epistemico e gnoseologico, cioè propriamente legato ai modi della conoscenza, rispetto a tipi più tradizionali di comunicazione del sapere, vale la pena soffermarsi un poco su quelle che sono le premesse della Nonfiction e le premesse dell'Arte per come sono comunemente intese, consapevoli del fatto che, in questo contesto, il rischio è quello di semplificazioni forse eccessive. Ma proveremo a farci guidare da due studiosi che si sono occupati dell'uno e dell'altro ambito, e faremo riferimento alle loro riflessioni rimandando alle opere originali per approfondimenti maggiori.

2 Albi illustrati di divulgazione visivamente sofisticati, ovvero di grande qualità estetica, esistevano anche precedentemente il periodo analizzato dal progetto di ricerca in questione, basti pensare ai libri senza parole di Enzo e Iela Mari degli anni Sessanta o a vari titoli premiati nella categoria Nonfiction dalla Fiera del libro di Bologna già negli anni Ottanta e Novanta, ma solo a partire dal 2000, e ancor di più dal 2010, si è assistito ad una sistematica volontà di sperimentare con questa forma e ad una precisa consapevolezza del suo potenziale da parte degli editori per l'infanzia a livello globale. La comparsa sulla scena di titoli di questo genere, cioè, era stata, fino ad anni recenti, un fenomeno sporadico e occasionale, mentre ora assistiamo a una programmatica scelta editoriale e al formarsi sempre più cospicuo di un vero e proprio, specifico, scaffale: in questo senso si può parlare, adesso, di una rivoluzione.

## 2. Nonfiction e Arte

Come osserva Joe Sutliff Sanders nel suo libro *A Literature of Questions. Nonfiction for the Critical Child*, l'opinione dominante nella nostra cultura è che la Nonfiction sia e debba essere “una letteratura di risposte”, una letteratura che si occupa di fatti (“a literature of facts”) (Sanders, 2018). Fatti, non fantasie: in fondo lo stesso termine “Nonfiction”, utilizzato dagli anglosassoni per la divulgazione, indica qualcosa che si definisce proprio in opposizione alla Fiction, cioè alla narrativa, ma anche, letteralmente, alla finzione. L'opinione comune è che la Nonfiction sia una letteratura che parla di ciò che è vero, una letteratura che in modo oggettivo e affidabile spiega il mondo così come è. Sanders sviluppa il suo saggio critico per sottolineare quanto questo assunto sia fuorviante, ma nelle sue riflessioni non fa che ribadire come la maggior parte degli adulti che ruotano intorno alla produzione e circolazione dei libri per bambini (editori, scrittori, insegnanti, genitori) di fatto consideri la Nonfiction come lo scaffale a cui i bambini devono/possono andare se vogliono conoscere i dati di fatto e acquisire certezze sul mondo (sia esso umano o naturale). All'interno del settore, Sanders nota l'urgenza di richiedere e promuovere un tipo di informazione autorevole caratterizzata da una modalità comunicativa prevalentemente “lineare” (Goga, 2020), e riscontra, nei critici e recensori, un tipo di atteggiamento volto a giudicare i titoli di divulgazione sulla base del loro essere affidabili, veritieri, precisi in termini di dati verificabili. Personalmente, ho avuto modo di assistere, negli ultimi anni, alle discussioni di diverse giurie internazionali del BolognaRagazzi Award, il premio assegnato dalla Fiera Internazionale del Libro per Ragazzi ai migliori libri illustrati, e quando si giunge alla categoria Nonfiction le questioni sul tavolo, e le condizioni dirimenti per valutare un libro positivamente, sono in effetti sempre le stesse: “l'informazione del libro è abbastanza attendibile?”, “il suo messaggio è sufficientemente chiaro, preciso, oggettivo, inequivocabile (anziché vago, incerto, implicito)?”.

Nel promuovere i propri titoli di divulgazione gli editori di libri per bambini ricorrono spesso a espressioni riferite alla capacità di questi libri di fornire risposte, soluzioni, spiegazioni (da intendersi come delucidazioni definitive). Esistono intere collane denominate, esplicitamente, “I Grandi Libri delle Risposte”, come si legge nel catalogo per esempio dell'editore italiano Gallucci, che presentando i primi due titoli della serie dichiara: “Api, lucciole, sole, stagioni: il mondo degli invertebrati e la Terra non

avranno più segreti”<sup>3</sup>. Anche quando si tratta, come in questo caso, di libri per bambini piccolissimi – sono volumetti cartonati – quello che si promette di fare, alla voce Nonfiction, è rivelare la verità del mondo, svelarne i misteri, fornire risposte (più che suscitare per esempio dubbi o domande), offrire una conoscenza che è certa, codificata e disvelante, piuttosto che elusiva, negoziabile, aperta.

Il termine “aperta” non è scelto a caso, dal momento che ci consente di introdurre quelle che sono, invece, le premesse dell’Arte. Ci riferiamo, naturalmente, a Umberto Eco e alla sua *Opera Aperta* (1962), saggio memorabile in cui il semiologo spiega come un’opera d’arte sia definita dalla sua ambiguità, dalla sua pluralità di significati, da un’apertura strutturale che implica anche la predisposizione ad essere interpretata in più di un modo soltanto.

L’Arte è tale, in questa visione, quando non fornisce al lettore risposte, idee definitive o definitorie, ma si apre a un dialogo, quando anzi implicitamente richiede un dialogo, un coinvolgimento, una partecipazione attiva da parte del fruitore, grazie all’utilizzo di precise strategie comunicative che vanno in questa direzione. Scopo dell’Arte non è quello di veicolare un messaggio autorevole, ma se mai un messaggio sospeso, evocativo, uno per il quale è necessaria e prevista una continua negoziazione con chi legge (o con il pubblico più in generale). Un’opera d’arte è aperta perché e quando, da un punto di vista strutturale, *ha bisogno* di un lettore/spettatore per essere finita, completata, per dire veramente ciò che ha da dire (Eco, 1962).

È una concezione chiaramente opposta rispetto a quella da cui muove la Nonfiction, o rispetto al modo in cui quest’ultima viene generalmente intesa: la Nonfiction, in una visione di essa che per comodità chiamiamo tradizionale, non necessita del lettore per impostare il proprio contenuto, o per completare il proprio messaggio, perché il contenuto e il messaggio della Nonfiction sono già lì, nelle spiegazioni, nelle cifre, nei dati riportati dal testo, e sono lo stesso contenuto e lo stesso messaggio (teoricamente oggettivo, neutro, indiscutibile) qualunque sia il lettore che si appresti a leggerlo.

Se la Nonfiction è vista dai più come la trasmissione accurata di una conoscenza predeterminata, già convenzionalmente accettata e presentata come oggettiva, che il lettore deve solo apprendere e memorizzare come

3 Il grande libro delle risposte. La Terra – Gallucci editore; Il grande libro delle risposte. Insetti e altre bestioline – Gallucci editore.

tale, un'opera d'arte è, per quel che riguarda il suo messaggio, un campo di possibilità che dipende dalla libertà interpretativa del lettore (Eco, 1962). Nell'Arte ogni fruizione è differente. È anzi precisamente questo tipo di fruizione – soggettiva, attiva, rivedibile, anziché passiva e sempre riproducibile – a costituire la specificità dell'Arte. L'Arte è arte quando stimola inferenze, connessioni, spiegazioni ipotetiche, interpretazioni multiple, quando è strutturalmente ambigua cioè aperta a una pluralità di significati, anziché averne uno diretto, esplicito, per tutti evidente.

### 3. La sintesi operata dai nonfiction picturebooks

Sembrerebbe esserci, dunque, in teoria, uno iato incolmabile tra la sfera della Nonfiction e quella dell'Arte.

Ma sappiamo che non è così nei fatti (non foss'altro che per l'impossibilità, in ogni caso, di esprimersi, come autori, oggettivamente anche se e quando lo si vorrebbe) e lo dimostrano in modo avvincente, convincente e deliberato gli albi illustrati di divulgazione per l'infanzia di nuova generazione. Più di altri media, infatti, questi libri si sforzano di presentarsi nello stesso tempo come prodotti chiaramente Nonfiction (perché trattano aspetti del mondo reale, non contengono finzione) e come opere d'arte nel senso avanzato da Umberto Eco: opere aperte, che richiedono interpretazione, un'integrazione, il coinvolgimento attivo del lettore, che lo invitano a prendere parte al processo di significazione e di spiegazione del mondo. Come se il mondo avesse bisogno – questa l'implicita convinzione che li muove – di essere ri-spiegato, ri-pensato, ri-visto, guardato nuovamente e diversamente ogni volta e da ciascuno (anziché appreso meccanicamente e da tutti nello stesso modo), come se la realtà necessitasse di una continua discussione e ri-definizione, come se la funzione della Nonfiction fosse quella non di fornire dati, cifre, nozioni e certezze da immagazzinare, ma di invitare alla scoperta, alla formulazione di ipotesi, a valutare, a prendere in considerazione, insomma a pensare.

I migliori nonfiction picturebooks sono libri che, anche se si occupano di aspetti del mondo reale, non offrono al lettore informazioni predefinite, ma se mai uno spazio dialogico, democratico, e la richiesta di intervenire attivamente in merito al contenuto e al significato. Come ci riescono?

Per esempio, lanciando al lettore sfide percettive, oltre che cognitive. Coinvolgendolo, cioè, a più livelli, come fa per esempio magistralmente un albo tedesco intitolato *Meister der Tarnung*, di Annika Siems (2012), che ha

come tema il mimetismo animale. In questo volume le illustrazioni, acquerelli estremamente dettagliati, dominano ogni doppia pagina, e rappresentano vari rettili, anfibi, mammiferi, immersi nell'ambiente in cui vivono. A un primo sguardo sembra trattarsi di un libro senza parole, che esprime solo attraverso il visivo, con la precisione del disegno e del colore, l'argomento di cui si vuole occupare. In realtà il testo esiste, ed è estremamente accurato e scientifico in merito al fenomeno del mimetismo. Ma l'autrice e illustratrice lo ha opportunamente nascosto – mimetizzato, appunto – all'interno delle figure: lungo la corteccia di un albero, all'interno del frondame, nelle squame, ecc. Il lettore deve sforzarsi per trovarlo e leggerlo, e più si sforza più informazioni trova, perché il nascondimento è plurimo e potenzialmente quindi diverso per ciascun lettore, dialogante con i tanti possibili gradi di attenzione e percezione. Il libro fornisce, in questo modo, non solo una sfida giocosa al bambino, mentre insieme lo informa e lo stupisce, ma anche un'esperienza in qualche modo di prima mano del fenomeno che intende trattare. Si comprende che cos'è il mimetismo non solo come concetto astratto, ma anche e prima di tutto sperimentandolo dal punto di vista sensoriale.

Un altro esempio della capacità di questi libri di coinvolgere attivamente e dialogicamente il bambino lettore è *Zooprisme* (in Italia uscito come *Zoottica* per i tipi di Ippocampo), dell'autore e illustratore francese Guillaume Duprat<sup>4</sup>, peraltro creatore anche di altri titoli di Nonfiction di grande successo internazionale. Questo volume, di grande formato, introduce come argomento la relatività della visione, cioè il modo diverso di vedere delle diverse specie. Costruito come una galleria di accurati ritratti dei musci di tanti animali, il libro presenta, all'altezza dei loro occhi, delle alette che si possono sollevare per identificarsi nel loro sguardo e vedere ciò che ciascuno di essi vede. Il paesaggio raffigurato sotto le alette è sempre lo stesso, ma non è mai uguale, a seconda che a guardarlo sia il cane, l'aquila, lo scimpanzé, lo scoiattolo, l'ape... Mutano i colori, le prospettive, i gradi di definizione, compaiono quelle che a noi sembrano distorsioni, annebbiamenti, curvature... Anche in questo caso, il libro regala al bambino un'esperienza in prima persona di ciò di cui va a fare conoscenza, l'immedesimazione in qualcosa, che si dà agendo attivamente all'interno delle pagine, guardando, sollevando, confrontando, stupendosi e leggendo, perché non manca, anche qui, un accurato testo. Il volume di Duprat è un'opera di scienza, un'opera d'arte e un'opera

4 Guillaume Duprat, *Zoottica. Come vedono gli animali*, Ippocampo Ragazzi, 2013 (edizione originale *Imagine ce que les animaux voient*, Paris, Seuil, 2013).

filosofica, per le implicazioni che il tema al suo centro presenta e la possibilità che offre di decentrare, letteralmente, il nostro umano punto di vista.

*Zoottica* è estremamente interessante, come esempio di Nonfiction, perché non dice ai bambini *come è* il mondo, ma dice anzi loro che il mondo *non è* come lo si crede e come lo si vede, che *non c'è* un mondo reale, bensì un mondo che è sempre frutto delle particolari strutture percettive proprie di ogni specie. E questa è precisamente la tendenza che ritroviamo trasversalmente a tanti albi illustrati di divulgazione di nuova generazione. I nuovi nonfiction picturebooks sono libri che tendono, spesso, non a ribadire ma a decostruire un certo sapere convenzionale, a mettere in discussione definizioni date o attribuzioni automatiche di etichette a cose, a fenomeni e a persone. Questi libri non sono lì per dire, appunto, in modo rigoroso e rigido, la verità sul mondo, ma per spingere a dubitare di quel che convenzionalmente si dice e si pensa di esso. E in questo consta, soprattutto, la loro preziosa innovazione, che come dicevamo è tale per quel che riguarda la letteratura di divulgazione, ma è in realtà al centro, almeno dagli anni Sessanta, delle più avanzate pratiche educative, che si gioverebbero Immensamente di questi volumi: perché per educare al dialogo, alla discussione, alla negoziazione, alla costruzione collettiva del senso è anche importante poter disporre di strumenti pensati, già dal punto di vista strutturale, per poterlo fare.

Un altro maestro di questo modo di concepire albi illustrati di divulgazione è l'autore/illustratore francese Blexbolex, che lo ha espresso genialmente soprattutto nei suoi libri *Imagier des gens* e *Saisons*, uno riferito al mondo umano, l'altro al mondo naturale. Si tratta di libri apparentemente semplicissimi, come lo sono i cosiddetti "concept books" (Kümmerling-Meibauer, 2018), i primi libri di parole solitamente costruiti con lo scopo di ampliare il vocabolario dei bambini associando in ogni pagina un'immagine al termine che le corrisponde. È quel che fa anche Blexbolex, ma in modi per nulla scontati e soprattutto mettendo una accanto all'altra, in ogni doppia pagina, due figure – e due parole – che, proprio per il loro accostamento, creano soprassalti cognitivi, suscitano confronti e finiscono per far riflettere molto più che funzionare semplicemente come estensori del vocabolario con cui un bambino si può rapportare.

*L'Imagier des gens*<sup>5</sup>, in particolare (in italiano tradotto con *Immaginario*

5 Blexbolex, *Immaginario*, Roma, Orecchio acerbo, 2008 (edizione originale *L'Imagier des gens*, Paris, Albin Michel, 2008).

per i tipi di Orecchio acerbo), è concepito come una galleria di tipi umani definiti in base a caratteri, azioni, occupazioni, mestieri. Tante persone diverse, e sopra di loro altrettante parole. Ma, appunto, sono soprattutto le scelte combinatorie a rendere il volume unico nel suo genere, perché i due tipi umani via via accostati suggeriscono paragoni stranianti, lasciano perplessi, non corrispondono ai modi più comuni o utilizzati di classificare e raggruppare le persone. Il libro non fornisce una conoscenza oggettiva, fattuale, convenzionale, sul mondo degli esseri umani, ma invita al pensiero critico, incoraggia un processo di discussione, di interrogazione, di avanzamento di ipotesi sul perché le due figure di ogni pagina siano state collocate vicine, e abbiano quel nome. Troviamo, per esempio, “un viaggiatore” / “un migrante”. Davanti agli occhi il lettore ha due persone con le valigie: perché abbiamo bisogno di due diverse parole per definirle? Oppure “un soldato” / “un cacciatore”. Sono individui molto simili, in mimetica, con in mano un fucile... c'è qualche relazione? O ancora, “un incantatore di serpenti” / “un oratore”: le illustrazioni mostrano due uomini legati visivamente da linee sinuose che in un caso sono quelle di un serpente e nell'altro quelle del filo di un microfono nel quale, gesticolando, parla quel tale signore. Stanno facendo qualcosa di paragonabile? Gli effetti delle loro azioni si possono assimilare? Ci sono accostamenti anche più stranianti, tipo “dei danzatori” / “dei guerrieri”, dove il disegno dei primi è di persone chiaramente occidentali mentre quello dei secondi raffigura uomini africani impegnati in danze tribali. Si tratta in ogni caso di azioni rituali? Possiamo scorgere tra esse dei legami? O troviamo “una campeggiatrice” / “un barbone”, una pagina in cui vediamo due persone non chiuse in una casa di mattoni, bensì in costruzioni precarie fatte di tela o di cartone: è per necessità o per scelta che ci ritroviamo, come umani, a dormire sotto le stelle? E cosa porta a farlo, in un caso e nell'altro? Quanti discorsi si possono aprire sulle differenze economico-sociali tra le persone, ma anche su quel che ci manca, quando abbiamo apparentemente ogni conforto ma ci viene voglia di tornare all'essenziale? E di fronte alla pagina che contiene due uomini impegnati in terribili sforzi fisici, uno che rotola all'insù un masso gigante e l'altro che si sforza di sollevare uno scatolone, rispettivamente con le parole “un mito” / “uno scaricatore di porto”, quali domande possono nascere sull'esito in un caso eroico e memorabile e nell'altro negletto e invisibile dell'umano faticare? Chiaramente il libro di Blexbolex è pieno di stimoli anche per il suo fiducioso fondarsi su una intertestualità totale, sul presupposto che i bambini abbiano conoscenze pregresse a cui si possono riferire, o che ci sia un adulto con loro che gliele può fornire, così ampliando enor-

memente il campo delle cose che si vengono a sapere guardando un albo illustrato apparentemente fatto perché il bambino apprenda più parole. Il volume continua con la sua offerta di correlazioni insolite, e spesso davvero criptiche, per tantissime pagine. Per i pensieri che stimola, e le discussioni che può provocare, *L'Imagier des gens* è di fatto un'opera adatta non certo solo a lettori giovanissimi, anzi: portato in classe per esempio in una scuola media, in un momento interdisciplinare tra lettere, arte ed educazione civica, potrebbe costituire da solo la base per una "lezione" che certo non sarebbe tale in senso direttivo e frontale.

Gli esempi di albi illustrati nonfiction con queste potenzialità sono infiniti (il progetto di ricerca è sfociato, tra le altre cose, in una mostra di oltre 600 volumi di Nonfiction provenienti da tutto il mondo, selezionati per la loro capacità di comunicare il sapere in modi creativi sul piano visivo, materiale, concettuale). Possiamo accennare, ancora, a *Chaque seconde dans le monde*, di Bruno Gibert<sup>6</sup>, per ritrovare, come strategia verbo-visuale, qualcosa di simile a quella utilizzata da Blexbolex, qui però riferita ai numeri, anziché alle parole. Le cifre nude di vari fenomeni del mondo sociale, nella loro precisione fino alla virgola, sono interessanti, ma "significano" davvero qualcosa da sole? L'autore di questo albo evidentemente pensa che sia meglio, nel fornirle, abbinarle in doppie pagine che così diventano, ciascuna, spunto di riflessione per il confronto, il paragone, la sorpresa che possono in tal modo suscitare. Nel libro sono elencate una serie di cose che accadono nel mondo ogni secondo. "Ogni secondo nel mondo" è il titolo e la premessa di ogni informazione contenuta nelle pagine a venire, tipo: "4 bambini nascono" / "2 persone muoiono"; "40 alberi vengono abbattuti" / "32 alberi vengono piantati"; "410 dollari vengono spesi in aiuti umanitari" / "53.500 dollari vengono spesi in armamenti" (è un dato preguerra russo-ucraina...); "14 libri vengono acquistati" / "40 smartphones vengono acquistati", e così via. Preziose di per sé, queste informazioni vengono rese ancora più sorprendenti, illuminanti e aperte a discussioni per il modo in cui sono accostate. È la relazione, l'implicita associazione creata dal layout di pagina, cioè da una scelta prettamente compositiva, a rendere questi numeri pieni di senso anziché astratti, freddi e in qualche modo inafferrabili come potrebbero sembrare se presi da soli. Ma, appunto, anche in questo caso il loro "significato" è poi tutto da costruire, e da costruire meglio se si discute insieme, magari in tanti, in una attività di classe

6 Bruno Gibert, *Chaque seconde dans le monde*, Paris, Actes Sud, 2018.

potenzialmente e ancora una volta interdisciplinare. Perché gli spunti offerti da informazioni di tipo numerico-matematico qui si estendono a possibili considerazioni politiche, filosofiche, esistenziali, culturali, antropologiche, ecologiche ecc.

#### 4. Conclusioni

L'analisi dei tanti albi illustrati di divulgazione di recente pubblicazione porta a concludere che questi libri siano prodotti editoriali innovativi, capaci di favorire la conoscenza del mondo ma al contempo di incoraggiare il lettore ad essere attento, critico e creativo, così che quella conoscenza non coincida con una acquisizione passiva di dati e informazioni ma sia il risultato di una co-costruzione di senso da parte dello stesso lettore (o, meglio ancora, di più lettori). Per come sono strutturalmente concepiti, molti dei migliori nonfiction picturebooks funzionano solo grazie ad un'attività inferenziale, interpretativa, comparativa, critica, il loro significato dipende dalla capacità e dalla voglia del lettore di integrare quel che il libro ha da dire. Il processo di conoscenza è concepito, cioè, all'interno delle loro pagine, come un'attività condivisa, che coinvolge peraltro i bambini non solo intellettualmente, ma anche emozionalmente ed esteticamente. I nuovi nonfiction picturebooks dicono, in mille diversi modi, ai propri lettori, che la realtà non è un'entità che è già stata in modo soddisfacente e una volta per tutte classificata da chi è venuto prima di loro. La realtà, per come viene al loro interno rap-presentata, è rivedibile, discutibile, e i bambini possono contribuire a definirla, interpretarla e costruirla, nel momento stesso in cui imparano a conoscerla. Libri così sono perfettamente in linea con lo spirito che ha animato i pedagogisti rivoluzionari, tra cui Mario Lodi, che si sono impegnati perché l'educazione fosse un processo essenzialmente dialogico, democratico, negoziale, partecipato, collettivo, capace di far acquisire ai bambini insieme sapere, potere e piacere.

#### Bibliografia

- Bakhtin M. (1981). *The Dialogic Imagination. Four Essays*. Austin: The University of Texas Press.
- Eco U. (1962). *Opera aperta. Forma e indeterminazione nelle poetiche contemporanee*. Milano: Bompiani.

- Fisher M. (1972). *Matters of Fact. Aspects of Non-Fiction for Children*. London: Hodder & Stoughton.
- Goga N. (2020). Verbal and Visual Informational Strategies in Non-Fiction Books Awarded and Mentioned by the Bologna Ragazzi Award 2009-2019. In G. Grilli (ed.), *Nonfiction Picturebooks: Sharing Knowledge as an Aesthetic Experience* (pp. 51-68). Pisa: ETS.
- Grandi W. (2015). *La vetrina magica. 50 anni di BolognaRagazzi Awards, editori e libri per l'infanzia*. Pisa: ETS.
- Grilli G. (2019). L'utopia realizzata. Gli albi illustrati non-fiction per l'infanzia e l'intreccio esemplare tra scienza e arte. In S. Barsotti, L. Cantatore, *Letteratura per l'infanzia. Temi, forme e simboli della contemporaneità*. Roma: Carocci.
- Kiefer B., Wilson M. (2011). Nonfiction Literature for Children. Old Assumptions and New Directions. In Wolf, Shelby e al., *Handbook of Research on Children's and Young Adult Literature* (pp. 290-299). New York: Routledge.
- Kümmerling-Meibauer B., Meibauer J. (2018). Early Concept Books and Concept Books. In B. Kümmerling-Meibauer (ed.), *The Routledge Companion to Picturebooks* (pp. 149-157). New York: Routledge.
- McGilchrist I. (2009). *The Master and His Emissary. The Divided Brain and the Making of the Western World*. Yale: Yale University Press.
- Merveldt N. (2018). Informational Picturebooks. In B. Kümmerling-Meibauer, *The Routledge Companion to Picturebooks* (pp. 231-245). New York: Routledge.
- Nikolajeva M. (2018). Emotions in Picturebooks. In Be. Kümmerling-Meibauer (ed.), *The Routledge Companion to Picturebooks* (pp. 110-118). New York: Routledge.
- Salisbury M. (2020). True Stories and BIG Books: New Creative Opportunities in Non-Fiction picturebooks. In G. Grilli (ed.), *Nonfiction Picturebooks: Sharing Knowledge as an Aesthetic Experience* (pp. 91-108). Pisa: ETS.
- Sanders J.S. (2018). *A Literature of Questions. Nonfiction for the critical child*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Van Lierop-Debrauwer H. (2018). Hybridity in Picturebooks. In B. Kümmerling-Meibauer (ed.), *The Routledge Companion to Picturebooks*. London: Routledge.

*La mattina che diventai maestro.*  
Mario Lodi, storie di scuola come comunità democratica

Viviana La Rosa

*Professore Associato – Università degli Studi Kore di Enna*  
*viviana.larosa@unikore.it*

La scuola è il luogo d'incontro  
di bambini nati mentre la Terra  
compiva lo stesso giro intorno al Sole  
(Mario Lodi, 1983)

## 1. Fili che si intrecciano

Capita spesso che fili sottilissimi, ma tenaci e fecondi, generino dalla vita di un individuo e si intreccino tra loro, ricamando trame fitte di bellezza e dense di senso pedagogico, capaci di diventare ordito per altre preziose tessiture individuali e collettive. Seguire il dipanarsi di questi fili nel percorso umano e culturale di Mario Lodi non costituisce solo irrinunciabile azione ermeneutica, ma è occasione per esplorare il panorama culturale e scientifico entro cui si colloca tanto l'apporto del maestro di Piadena, quanto il ricco quadro di interventi, intuizioni, fragilità e ricchezze del dibattito pedagogico contemporaneo.

Tra gli eventi di vita apparentemente più generativi di tali itinerari di senso, Mario Lodi sembra indicarci con fermezza quanto accaduto il 10 giugno del 1940, "La mattina che diventai maestro", come lui stesso ricorda (Lodi, 2002, p. 38; Cfr. Lodi, 1983, Roghi, 2022), una mattina cruciale non solo perché vede Lodi conseguire il diploma di maturità magistrale (e dunque anche l'abilitazione allo svolgimento della funzione magistrale), ma anche perché è la stessa data in cui Benito Mussolini annuncia l'entrata in guerra dell'Italia e dunque la necessità che un esercito di maestri parta per il fronte: ne deriva l'urgenza di individuare e reclutare rapidamente giovani insegnanti appena diplomati, così da assicurare il regolare svolgimento delle attività scolastiche e, questo strettamente connesso, anche quello sforzo di fascistizzazione che connota drammaticamente la scuola durante il Ventennio.

Proprio dalla mattina del 10 giugno 1940 si dipanano fili di vita e di incontri preziosi, storie di scuola, di democrazia, di partecipazione autentica. Su questa mattina lo stesso Mario Lodi tornerà più volte, consapevole, probabilmente, di come da essa siano generati quegli anticorpi che gli consentiranno di allontanarsi dalla “scuola caserma” tanto cara al fascismo (e non solo), per produrre piuttosto, *ex negativo*, un contributo sostanziale ai temi di una società democratica proprio a partire da quella scuola in cui idealmente e fisicamente entra, con ben altre prospettive, dopo il 10 giugno 1940.

È noto che la breve supplenza che lo vedrà impegnato a scuola durante gli anni del fascismo non produrrà in lui particolari entusiasmi (“Il mio primo incontro con la scuola pubblica fu un insuccesso” – dichiarerà lo stesso Lodi nel 1983, p. 127), tanto da indurlo a lasciare l’insegnamento e ad intraprendere altri percorsi lavorativi. Dopo la guerra, che lo vede direttamente coinvolto, parteciperà nel 1948 al concorso magistrale spinto per lo più dal senso di dovere nei confronti della famiglia. Divenuto maestro di nomina, Mario Lodi comprende di dover nutrire la sua esperienza magistrale di strumenti e quadri teorici di riferimento, consapevole altresì della funzione irrinunciabile che l’istruzione e la scuola esercitano nella costruzione di una società democratica.

Venuto dalla guerra e dalla Resistenza, impegnato da quattro anni in attività politiche, credevo nei principi di libertà e di democrazia indicati dalla Costituzione e mi chiedevo come si poteva realizzarli in modo vivo nella scuola. Sentivo che il passaggio dalla dittatura fascista al sistema democratico non poteva non incidere sulla scuola, sui programmi, sui metodi. Ma quali metodi? (1983, p. 127).

Si mette così alla ricerca di “una scientificità umana da coniugare con la finalità costituzionale di vivere la democrazia con prassi quotidiana” (ivi, p. VI) e comprende anche come questa ricerca debba partire proprio dalla scuola e da quanti, con diverso spirito e ruolo, la abitano.

In questo lavoro di ricerca e impegno militante, il cuore generativo della proposta di Mario Lodi per abitare la società con autentica postura democratica sembra altresì rintracciabile nella straordinaria e inedita capacità di sapersi immergere e passare virtuosamente attraverso due luoghi privilegiati: la scuola, come spazio formativo strategico, e il mondo delle storie, come luogo della fantasia creatrice. Questi due spazi di diverso esistere rappresenteranno a buon diritto il personale “binomio fantastico” attraverso cui Lodi saprà costruire percorsi educativo-didattici, i cui effetti appaiono ancora profondamente radicati nel tempo presente.

Dal dialogo virtuoso di questi due contesti di vita, destinati ad alimentarsi reciprocamente, capaci di esprimere un potere “sovversivo” e di nutrire ricerca come autentica “antipedagogia” (De Bartolomeis, 1969), genereranno nuovi intrecci di senso, capaci non solo di assicurare vitalità e ricchezza alla proposta del maestro di Piadena, ma costantemente impegnati ad intercettare altri intrecci, altri percorsi educativo-didattici, altre narrazioni pedagogiche, altre storie di scuola.

## 2. Storie sovversive, tra pirati e salvatori

Nel corso della sua intensa esperienza di vita magistrale, Mario Lodi sembra cogliere pienamente la capacità delle storie di sovvertire l'ordine costituito: esse consentono ai bambini non solo di “pensarsi in storie”, ma altresì di nutrire spirito critico, di aprire varchi di comprensione tanto del mondo quanto delle esperienze di vita sperimentate.

La consapevolezza che l'immersione nelle storie non sia mera esperienza di intrattenimento, ma vera e propria condizione formatrice non appartiene certamente solo a Mario Lodi, ma matura ben presto e con altre prospettive durante il Ventennio fascista.

Tornando così ancora, idealmente, alla mattina in cui Lodi diventa maestro, e ancora indietro di qualche anno, è interessante osservare quanto accade nel 1938 in occasione del Convegno bolognese per la letteratura infantile e giovanile, cui seguirà la pubblicazione del *Manifesto per la letteratura giovanile* a firma di Marinetti (1938). Tra i relatori vi è anche Giuseppe Fanciulli, che non manca di osservare con una certa preoccupazione il proliferare di illustrazioni “troppe e ingombranti”. Segnala infatti che

la forza magica della parola non ha più potere; che il genere avventuroso è grottesco, macabro, sprovvisto di intelligenza; che la fantasia sognante dei ragazzi è eccitata dalle figure, non spronata dalla poesia; che questa grande Italia Mussoliniana, creatrice di civiltà, deve essere il tema dei nuovi libri e dei nuovi giornali (E.F. 1938).

Fanciulli è consapevole che la lettura e la selezione dei testi proposti ai giovani lettori non sono azioni neutre, piuttosto cariche di funzione politica.

Emblematico, a tal proposito, è il monito di Gherardo Casini, Direttore generale della stampa italiana, il quale richiama alla “imperiosa necessità” di vigilare sulla letteratura giovanile al fine di “eliminare ogni attentato –

più o meno palese – alla italianità e alla forza della razza e alla formazione della coscienza. [...] la letteratura per i ragazzi è anche e, soprattutto, un problema politico” (*ibidem*).

In questo clima di vigile attenzione al “pericolo” che deriva da certe storie e dalle loro implicazioni sul piano politico ed educativo, sorprende ritrovare nella proposta editoriale italiana del 1942, nel catalogo della casa editrice milanese Genio, il romanzo per ragazzi *Timpetill. La città senza genitori*, di Manfred Michael (pseudonimo dello scrittore tedesco Henry Winterfeld, di famiglia ebrea, emigrato negli Stati Uniti negli anni '40). Seguendo ancora la strada segnata da fili di vita che si intrecciano tra loro delineando trame sorprendenti, la storia ideata da Winterfeld sembra offrire nodi interessanti, prospettando alcune suggestioni che si interconnettono profondamente con la storia di Mario Lodi e della più generale storia della scuola del secondo dopoguerra. La trama, che ricalca *topoi* ricorrenti in letteratura, come quello delle bande di ragazzi o di pratiche di autogoverno tra comunità di minori (Harris, 2002), concorre ad offrire un modello di “repubblica letteraria dei bambini” (Roeder, 2013, p. 24) che vede i giovani protagonisti organizzarsi e darsi regole di governo improntate alla cooperazione e alla condivisione d’impegno. Il romanzo, che esce nella Germania nazista nel 1933, presenta un itinerario narrativo ricorrente anche in altre narrazioni, come nel caso del *Signore delle mosche* di William Golding (1954), *La Nuvola verde* di Alexander S. Neill (1938/1981) o *I ragazzi nell’isola* di Lisa Tetzners (1944/1947), solo per citarne alcuni; sorprende tuttavia la possibilità dell’opera di circolare in Italia nonostante il processo di censura e bonifica di testi non graditi al fascismo, così come la capacità della storia di definire un modello di repubblica di ragazzi costruita in senso profondamente democratico.

La storia racconta di quanto avviene nella città di Timpetill, preda di continue malefatte da parte di una banda di ragazzi, aggressivi e violenti, soprannominati i “pirati” (secondo alcuni, ricalco delle squadre naziste delle SS). Esasperati dai soprusi, i genitori decidono di punire i ragazzi in modo esemplare inscenando un abbandono che sarebbe dovuto durare solo ventiquattro ore. Ma ecco l’imprevisto: avendo superato il confine, vengono arrestati, espediente narrativo che lascia, di fatto, i bambini totalmente soli in città. Ecco allora che, superato l’iniziale disorientamento, la risposta dei protagonisti finisce progressivamente per polarizzarsi e definire la nascita di due opposte parti: i *pirati*, aggressivi e violenti, da un lato, i *salvatori* dall’altro. I salvatori (gruppo che include anche le bambine, capaci di menare le mani quando serve) stabiliscono di cooperare insieme per assicurare le

attività quotidiane e garantire i servizi necessari. Collaborano, così, per far ripartire la centrale elettrica e la linea telefonica, si distribuiscono equamente i compiti, preparano e distribuiscono i pasti, organizzano persino le elezioni del consiglio, sino a scegliere di avere due presidenti. Tra le protagoniste femminili, Marianna si presta abilmente a sostituire il padre dentista, mentre Alice supervisiona la mensa comune.

Il finale si allontana da scenari crudeli o fortemente distopici ricorrenti in altre piste narrative, ma offre al lettore il potere liberatorio di una guerra vinta nel segno del lancio di patate. L'ultimo atto, dal titolo "Giustizia", vede i salvatori riuniti, Will e Gianni, in adunanza per concordare la pena da infliggere a Oscar capo della banda dei Pirati. La scelta dei ragazzi rifugge da violenza, prigionia o altro, ma si concentra sulla "punizione del silenzio". "Credo che la punizione più grande che possa colpire una persona – afferma Tomà, capo dei Salvatori – sia l'esclusione dal consorzio umano. Noi lasceremo Oscar a piede libero, ma a nessuno sarà permesso di parlargli e di giocare con lui. Lo puniremo col nostro disprezzo" (Michael, 1997, p. 196). Ed è una punizione che colpisce profondamente, come dimostra la reazione di Oscar al pronunciare della sentenza:

Fin da questo momento tu per noi sarai un estraneo! [...]. Noi ti mettiamo al bando. Nessuno dei ragazzi parlerà più con te... nessuno dei ragazzi giocherà mai più con te! ... Tu sarai lasciato da parte. Noi tutti ti sfuggiremo e ti disprezzeremo! Tomà non poté continuare: Oscar a un tratto si era messo a singhiozzare in modo da spezzare il cuore, e si lasciò cadere piangendo sul banco degli imputati (Ivi, p. 198).

La grazia non tarda ad arrivare di fronte al dolore del ragazzo e la punizione viene ridotta all'obbligo di tagliare le patate.

Nella ricchezza di spunti e suggestioni che derivano dalla storia di Timpetill e dei suoi giovani abitanti, senza mai perdere di vista quel dipanarsi di fili e narrazioni che abbiamo assunto a riferimento, mi preme particolarmente ricordare quanto questa avventura narrativa sia stata cruciale nell'infanzia di Tullio de Mauro, a tal punto da sollecitarne la nuova edizione con la casa editrice Edizioni Era Nuova, per cui scriverà una breve presentazione. Se è vero, come racconta Carlos Ruiz Zafón (2004) che "poche cose impressionano un lettore quanto il primo libro capace di toccargli il cuore. L'eco di parole che crediamo dimenticate ci accompagna per tutta la vita ed erige nella nostra memoria un palazzo al quale – non importa quanti altri libri leggeremo, quante cose apprenderemo o dimenticheremo – prima o poi faremo ritorno" (p. 13), allora non possiamo che leggere con partico-

lare attenzione quanto lo stesso Tullio De Mauro ricorda a proposito del suo incontro con i libri:

il primo, memorabile, fu Timpetill. [...] Non mi dilungo nel tentare un insipido riassunto che non rende la grazia coinvolgente della narrazione accompagnata anche da gustosi disegni, credo dello stesso Manfred Michael. La conclusione è che quando dopo diversi giorni gli spaventatissimi genitori riescono a tornare trovano una cittadina pienamente funzionante, compresa la linea tranviaria: con epico scontro tra i capi, i Pirati sono stati ridotti alla ragione e l'ordine è stato ricostruito. Ma ricostruito dal basso, democraticamente, questo insegnava Timpetill sfidando il nazismo nell'anno 1933 (De Mauro, 2012, pp. 48-49).

E ancora, in un brillante confronto con Andrea Camilleri, ricorda come

Riassunta così, la trama appare piuttosto banale, ma il libro è una vera delizia: per come è scritto e per quello che un ragazzino è indotto a trarne – che è tutto tranne la conformità ai principi del regime, nazista o fascista – e cioè la totale estraneità a qualsiasi forma di rassegnazione rispetto a quanto ci accade. È il corrispettivo dell'*I care*, «io mi impegno», che piaceva a don Milani. L'esatto opposto, come lui scrisse, del me ne frego fascista. E questo sfuggì a nazisti e fascisti e il libro venne pubblicato (Camilleri, De Mauro, 2014, p. 40).

Accogliendo l'assunto che le prime letture segnano radicalmente le traiettorie della nostra vita, vale la pena ricordare quanto in De Mauro sia maturata la consapevolezza della funzione cruciale che la scuola svolge nella costruzione di una società democratica. Lo dimostra la sua vicinanza profonda e partecipata al Movimento di Cooperazione Educativa, convinto della necessità di promuovere “la scuola militante che non si piega” (come richiama nella prefazione a Bernardini, 2004, p. 13), che darà ispirazione alle *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*, e l'impegno per la diffusione dell'idea di una comunità linguistica democratica. Nel suo impegno come Ministro non mancherà di coinvolgere proprio maestri *militanti*: tra questi, lo stesso Mario Lodi, con cui aveva pubblicato il volume *Lingua e dialetti* (1979).

Ancora fili che si intrecciano tra loro, tra itinerari di vita e prospettive di impegno culturale e politico capaci di prospettare all'infinito, ancora e ancora, nuove storie, originali pratiche educative, inediti percorsi verso una società democratica.

### 3. Storie perseveranti

Proprio alla letteratura per ragazzi come fatto politico sembra costantemente guardare Mario Lodi, ribaltando i presupposti ideologici cari al fascismo per nutrire piuttosto la capacità di narrare e pensare/pensarsi in storie come orizzonte di radicale rilevanza pedagogica, fonte generativa di cambiamento e partecipazione, presupposto necessario ad una didattica come esperienza orientata a costruire democrazia.

Egli sovverte il paradigma cui si ispirano più tradizionali esperienze di lettura/narrazione/scrittura, ispirandosi non solo ad un sentire di speranza verso il tempo a venire, ma interpretando soprattutto il senso di una perseveranza quale “agire faticoso e quotidiano dentro e contro le difficoltà” (Natoli, 2014, p. 59), laddove sembra restare solo l’ombra polverosa e luttuosa di una scuola tradita che riparte dalle macerie della guerra. Per comprendere meglio questi aspetti, occorre prendere le distanze da certe narrazioni poetiche sulla scuola e sui bambini, accogliendo piuttosto la lettura struggente che ne fa Leonardo Sciascia, altro maestro scrittore. In una Sicilia che riparte con le attività scolastiche già nel 1943-1944, Sciascia ci restituisce il quadro desolante di bambini poveri non solo sul piano meramente economico, ma anche sotto il profilo della capacità di produrre/pensare storie. Il loro immaginario langue nella sfera delle prime necessità, nelle uova da rubare, nella fame tormentosa e assillante. Sembrano, dalle parole dello scrittore siciliano, giovani ormai rassegnati ad una apocalisse senza *escaton* (Cfr. De Martino, 1977).

Da sei anni, da quando ho incominciato a insegnare, mi pare di avere sempre la stessa classe, gli stessi ragazzi. Il fatto più vero, di là dalle scolastiche valutazioni, è che non una classe di asini o di ripetenti mi tocca ogni anno, ma una classe di poveri, la parte più povera della popolazione scolastica, di una povertà stagnante e disperata. I più poveri di un paese povero (Sciascia, p. 120).

È, questa, una scuola che, pur sulla carta defascistizzata, resta ancora naturalmente fascista:

Che c’entra il pane con la scuola? Parliamo della radio. Parliamo del cinema. Del resto, tutto è come allora. C’è il capomanipolo, il centurione, la segretaria dei fasci femminili, la segretaria delle massaie rurali, maestri che in queste cose si sentono rivivere. Se viene l’ispettore, la festa è al completo; era vicefederale, e tutti gli si mettono intorno con il cuore di

allora. Se viene il provveditore... A sapere che quello non c'è più, che l'hanno ammazzato, viene persino una punta di malinconia, di rimorso (Ivi, p. 141).

In questa scuola disperata entra Mario Lodi, ribaltando il paradigma della rassegnazione a vantaggio della perseverante “speranza” che qualcosa cambi (anche al Vho) e lo fa certamente, anche, costruendo innanzitutto le condizioni affinché i bambini possano e sappiano pensare e pensarsi in storie, nella consapevolezza che la capacità di generare e ideare itinerari narrativi, di attingere fecondamente ad un immaginario capace di produrre virtuosamente immagini e parole, rappresenta non solo una tra le principali condizioni formatrici dell'essere umano, ma è anche espressione di un'educazione capace di esprimere un impegno militante in vista di una società democratica.

Mario Lodi non manca, in effetti, l'affondo nella necessità delle storie, nel loro radicarsi nella verità che appartiene alle esperienze del bambino e della bambina. Egli ha presente che non esiste, in fondo, la letteratura per ragazzi, ma, come ben scrive Nadia Terranova (2019), esiste la letteratura con dei bambini, o dei ragazzi, dentro. E a questi bambini Lodi sente il dovere di restituire pienamente voce e strumenti fantastici, nella consapevolezza che il primo atto di autentica democrazia è fornire le chiavi per costruire e saper nello stesso tempo restituire al mondo la propria grammatica di comprensione del mondo, l'alfabeto emotivo, affettivo, culturale di bambini e bambine. Una prospettiva di lavoro, questa, che nel tempo è divenuta ricerca costante e impegno radicato tra quanti, negli anni, si sono occupati e si occupano ancora di promuovere lettura e narrazione tra i più giovani, nella consapevolezza, come ben ricorda Maria Nikolajeva (2014, p. 226) che “reading fiction is the best investment parents and educators can offer the new generation”.

Accompagnare i bambini nel costruire storie implica capacità proiettive e prolettiche, la messa in campo di strutture narrative, di schemi e personaggi, di capacità previsionali. Le storie sono in grado di nutrire narrazioni plurali, contro il pericolo (profondamente antidemocratico) di un'unica storia (Chimamanda Ngozi, 2020, p. 11).

Lodi comprende con lucidità sorprendente, in altre parole, quanto ciascuno di noi sia “inzuppato di storie fino alle ossa” (Gottschall, 2012/2018) e come le storie assumano vero e proprio carattere di necessità biologica. Esse non solo consentono rappresentazioni e meta-rappresentazioni, ma concorrono ad attivare comportamenti di vera e propria responsabilità in-

tergenerazionale: ed è per questo, dice bene Carla Benedetti (2021), che la letteratura ci salverà dall'estinzione.

Ancora, l'immersione nelle storie, nutrita di incontri *di carta* e di viaggi in altrove fantastici, offre al lettore/narratario non solo la possibilità di consolidare i processi della messa in forma del sé, ma garantisce altresì la possibilità di sperimentare “safe zone” (Keen, 2007, p. 351) nelle quali conoscere e conoscersi. Ci consente, in altre parole, di “vivere esperienze forti rimanendo vivi” (Gottschall, 2012/2018, p. 75).

Non è azzardato affermare che in questa cornice di senso si collochi anche la nascita di *Cipì* (Lodi, 1961), che prende molto sul serio la necessità di farsi *safe zone*, non mancando di attraversare anche gli aspetti più oscuri e inquietanti per un bambino, non ultimo quello della morte.

Consapevolezza, questa, che si carica di senso pedagogico quanto più si riconduce *Cipì*, e con esso anche la *Mongolfiera* (Lodi, 1978), al lavoro di scrittura collettiva e di accurata tessitura della trama compiuto dai bambini, vero e proprio lavoro politico che parte dalla scuola, a partire da quel binomio fantastico che mette insieme luoghi formali, informali, immaginari. Mario Lodi parte dal presupposto di dover “accettare la teoria della conoscenza intesa non come riempimento di un vuoto ma come ristrutturazione continua di un ‘pieno’” (Lodi, 1983, p. 153). Ed è a partire da questo pieno che ogni bambino offre un contributo, una porzione di vita, uno spaccato di paesaggio che osserva dalla finestra della scuola e della propria vita e che si carica, pertanto, di precisi significati e peculiari bisogni.

Va certamente qui richiamata nella sua radicale valenza politica, oltre che pedagogica, anche la tessitura collettiva che sta dietro alla storia di *Cipì*, capace di valorizzare e restituire, arricchito dal confronto con l'altro, la ricchezza e la generatività di quel “pieno” che appartiene a ciascun bambino e bambina. Precisa bene Gianni Rodari (1972, pp. 16-17), nel riferire proprio dell'esperienza educativo-didattica di Mario Lodi, quanto questi processi aiutino “i bambini a sentire [...], che il loro ruolo nel mondo non dev'essere quello di chi accetta la realtà bell'e fatta, di chi deve solo eseguire, consumare e obbedire, ma è un ruolo di produttori, di creatori, di trasformatori del mondo”.

Nella direzione propria di una scuola come società democratica, allora, agiscono le storie tessute insieme dai bambini: “Gli interessi dei nostri ragazzi sono spunti per favole vere che diventano tali attraverso l'interpretazione critica e la fantasia poetica” (Lodi, 2002, p. 196). Queste storie, capaci mirabilmente di nutrirsi dalle riconfigurazioni del “pieno” che generano dall'apporto di ogni soggetto coinvolto, fondate su una “scuola interro-

gante”, non possono prescindere dalla capacità del maestro di liberare lo studente dalle cristallizzazioni dell’autorità: come ci ricorda Pier Paolo Pasolini (altro maestro scrittore, nato come Lodi nel 1922), l’insegnante è chiamato a nutrire nei propri allievi “uno stato critico e polemico nei confronti dell’esistenza” (Pasolini, 1993, p. 425), creando altresì strategie e presupposti affinché si possa e si sappia contrastare attivamente quella scuola che “si fonda sul compromesso e si orienta verso il generico” (Ivi, p. 14).

E verso questa liberatoria capacità di “apertura dei mondi”, che si immerge negli altrove fantastici senza mancare l’affondo nella realtà delle aule scolastiche, ci riportano ancora gli intrecci di vita, i nodi che si dipanano dalle aule scolastiche abitate da Mario Lodi e dai suoi piccoli compagni di vita e che appaiono pervasi da una tensione costitutiva verso una società autenticamente capace di democrazia.

Nel seguire ancora gli itinerari di straordinaria e radicale rilevanza pedagogica che muovono dall’impegno di Lodi, mi trovo a ritornare all’origine di tutto, a quella mattina, indimenticata e indimenticabile, del 10 giugno 1940, nel corso della quale il gioco perturbante degli opposti, del contrasto tra giusto e sbagliato, tra libertà e oppressione, deve aver segnato inesorabilmente la linea tra prima e dopo, tra dittatura e democrazia, tra oppressi e oppressori.

E di questa irriducibile e radicale esperienza di contrasti e di significati, di questo abisso che si apre tra “pirati” e “salvatori” nel momento in cui si sceglie da che parte del mondo stare, è ancora una volta Mario Lodi, magistralmente, a restituirci il senso più profondo, raccontandoci nell’autobiografico *Il Corvo* (2020, pp. 201-202), con struggente semplicità, lo scambio di parole tra lui e il milite che sta per condurlo in carcere:

“Sono maestro dal giorno che scoppiò la guerra” dissi.

“Ah,” esclamò “maestro. E che cosa insegnerai di bello ai tuoi ragazzi?”.

“Mah, tante cose”.

“Per esempio?”

“Per esempio questa passeggiata: due uomini che vanno su una strada.

Potrebbero essere due amici e invece uno porta in prigione l’altro”.

## Bibliografia

- Benedetti C. (2021). *La letteratura ci salverà dall’estinzione*. Torino: Einaudi.  
Camilleri A., De Mauro T. (2014). *La lingua batte dove il dente duole*. Roma-Bari: Laterza.

- Chimamanda Ngozi A. (2020). *Il pericolo di un'unica storia*. Torino: Einaudi.
- De Bartolomeis F. (1969). *La ricerca come antipedagogia*. Milano: Feltrinelli.
- De Martino E. (1977). *La fine del mondo. Contributo all'analisi delle apocalissi culturali*. Torino: Einaudi.
- De Mauro T. (2004). *Prefazione a Bernardini A., Un anno a Pietralta – La scuola nemica*. Nuoro: Ilisso.
- De Mauro T. (2012). *Parole Di Giorni Un Po' Meno Lontani*. Bologna: Il Mulino.
- E.F. (1938, November 11). *Relazioni dibattiti e voti al Convegno per la Letteratura Infantile e giovanile*. Resto del Carlino.
- Gottschall J. (2018). *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno reso umani*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Harris M. (2002). Bleak Houses and Secret Cities: Alternative Communities in Young Adult Fiction. *Children's Literature in Education*, 33, 63-76.
- Keen S. (2007). *Empathy and the Novel*. Oxford: Oxford University Press.
- Lodi M. (1961). *Cipì*. Milano: Messaggerie del Gallo.
- Lodi M. (1978). *La mongolfiera*. Torino: Einaudi.
- Lodi M. (1983). *La scuola e i diritti del bambino*. Torino: Einaudi.
- Lodi M. (2002). Intervista di Iacuzzi P. Maestro per forza e per amore. *La vita scolastica*, 19.
- Lodi M. (2002). *C'è speranza se questo accade al Vho*. Roma-Bari: Laterza (prima ed. Edizioni Avanti!, 1963).
- Lodi M. (2020). *Il Corvo*. Firenze: Giunti.
- Marinetti F. T. (1938). Manifesto della letteratura giovanile, in *Atti del convegno nazionale di letteratura infantile e giovanile*. Bologna: Ente nazionale bie.
- Michael M. (1997). *Timpetill, La città senza genitori*. Perugia: Era Nuova.
- Natoli S. (2014). *Perseveranza*. Bologna: Il Mulino.
- Nikolajeva M. (2014). *Reading for learning. Cognitive approaches to children's literature*. Amsterdam/Philadelphia: JohnBenjamins Publishing Company.
- Pasolini P. P. (1993). *Un paese di temporalì e di primule*. Milano: Ugo Guanda.
- Rodari G. (1972). I bambini e la poesia. *Giornale dei genitori*, 6-7, giugno/luglio.
- Roeder C. (2013). *Literarische Kinderrepubliken als pädagogische Versuchsanordnung. kids+media*, 3, 23-43.
- Roghi V. (2022). *Il passero coraggioso. Cipì, Mario Lodi e la scuola*. Roma-Bari: Laterza.
- Sciascia L. (2016). *Le parrocchie di Regalpetra*. Milano: Adelphi.
- Zafón C. R. (2004). *L'ombra del vento*. Milano: Mondadori.

# L'infanzia nel paese dei diritti. Il contributo di Mario Lodi ai diritti dei bambini e delle bambine

Emiliano Macinai

*Professore Associato – Università degli Studi di Firenze  
emiliano.macinai@unifi.it*

## 1. Premessa

Il titolo che ho proposto per questo intervento intende richiamare quello del libro del 2013 curato da Daniele Novara e illustrato da Pia Valentinis (Lodi, Novara, Valentinis, 2013), costruito su contributi di Mario Lodi, tra i quali spicca in particolare la *Convenzione Internazionale sui diritti dell'infanzia* riscritta dai bambini e dalle bambine. Questa, come altre opere di Lodi, ha lo straordinario potere di avvicinare l'infanzia a certi temi che possono apparire troppo complessi persino per gli adulti. In questo potere risiede una delle ragioni che rendono la letteratura per l'infanzia un laboratorio culturale fondamentale per l'intera società. Inoltre, ciò che rende tali i più grandi scrittori per l'infanzia è proprio la capacità di riuscire a parlare a tutti rivolgendosi in particolare ai bambini e alle bambine. Questo è senza dubbio il caso di Mario Lodi e di pochi altri autori contemporanei, che non sto qui a citare.

Dunque nel 2013 Alice viene presa idealmente per mano da Mario Lodi e accompagnata in quello che a tutti gli effetti è il suo paese, il paese di tutti i bambini e le bambine: la società dei diritti, la società alla quale appartengono e partecipano. Per giungervi, però, i bambini e le bambine hanno dovuto compiere un lungo e tortuoso cammino: ne sono trascorse innumerevoli di infanzie, prima che ciascuna e ciascuno potesse essere riconosciuto come cittadino a pieno titolo di questo paese che gli adulti chiamano comunità democratica.

Il cammino dell'infanzia verso i suoi diritti fondamentali è durato quasi un secolo intero e in questo contributo non intendo ricostruirlo passo dopo passo, come ho già provato a fare altrove (Macinai, 2006). Qui mi limiterò a soffermarmi su alcuni snodi che possiamo annoverare tra quelli fonda-

mentali. Citerò sì qualche data, inevitabilmente, ma non in maniera diacronica, lineare: farò piuttosto un po' avanti e indietro nel XX secolo.

La prima cosa da fare, però, come si fa ogni volta che vogliamo ripercorrere le tappe di un cammino, è rintracciarne l'inizio, indicando il momento della partenza. Simbolicamente, potremmo fissare questo punto esattamente nell'anno 1900, quando una maestra di una scuola elementare popolare, a Stoccolma, pubblicò un libro destinato a diventare in pochi anni un best seller internazionale, e uno dei libri oggi più citati: *Il secolo dei fanciulli* (Key, 1900/1906; Pironi, Ceccarelli, 2019). Mai titolo fu più indovinato, tant'è che spesso la citazione si esaurisce proprio nelle parole che lo compongono.

Ellen Key apriva il Novecento dell'infanzia con questo motto che molti lettori di oggi sono soliti definire un auspicio. Forse, più fedelmente rispetto alle intenzioni dall'autrice, potremmo piuttosto considerarlo un impegno: che il secolo XX possa essere davvero il secolo dei bambini e delle bambine. Un tale gravoso impegno si sostiene, per Ellen Key, a partire dal riconoscimento del primo, fondamentale e universale diritto di ogni bambino e bambina: il diritto di essere desiderato. Il nuovo secolo potrà dunque essere davvero il secolo dei fanciulli, di questo Ellen Key appariva convinta, ma se solo il mondo adulto, nelle sue diverse e concrete declinazioni, saprà dimostrare di volere amare ogni bambino e ogni bambina venuti al mondo.

Il Novecento è adesso alle nostre spalle, se non altro dal mero punto di vista diacronico: possiamo dunque vedere se e fino a che punto quell'auspicio e quell'impegno sono stati mantenuti nella realtà.

Qui potremmo aprire una discussione che ci porterebbe molto lontano e in tante direzioni diverse. Mi limiterò per questo a citare un dato, che nella sua brutalità suona più di un semplice numero, perché pare evocare, nella sua incommensurabile grandezza, qualcosa di ben più spesso concreto che non una pura e semplice quantità. Forse è un dato che da solo basta a suggerire una risposta a quella domanda: ma alla fine, il Novecento è riuscito ad essere il secolo dei fanciulli?

Facciamo dunque il primo salto nel tempo. Nel 2005 l'Unicef per stilare il suo rapporto annuale sulla condizione dell'infanzia nel mondo commissionò uno studio all'Università di Bristol e alla London School of Economics, dal quale emerse che circa un miliardo di bambini e bambine nel mondo soffriva di almeno una grave forma di privazione (Unicef, 2005).

Per "grave forma di privazione" si intende qualcosa di molto preciso, non si tratta di una formula puramente retorica: significa soffrire la negazione di un diritto tale da compromettere la qualità della vita e dello svi-

luppo in condizioni degne. Detto che per bambini e bambine si intende “minorenni”, vale la pena scrivere quel numero usando le cifre: 1.000.000.000. Evidentemente, da questo punto di vista, il diritto di essere desiderato è qualcosa di simile a un impegno tradito e rischia di continuare ad essere un auspicio che adesso potremmo, e forse dovremmo, rivolgere al XXI secolo.

Riprendiamo il cammino dei diritti dell'infanzia. Se questo cammino iniziò almeno idealmente nell'anno 1900, esso si conclude di fatto nel 1989, e tutti lo sanno, con l'approvazione della Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia, CRC secondo l'acronimo inglese. Ma come si è giunti a questo traguardo?

Guardando il cammino dell'infanzia verso il paese dei diritti, c'è sicuramente un'altra data che va considerata fondamentale: il 1978. Fu in quell'anno, infatti, che la delegazione di un paese situato oltre quella che all'epoca, e già da qualche lustro, veniva chiamata la “cortina di ferro”, prese l'iniziativa di presentare alla Commissione per i diritti umani dell'ONU la bozza di un nuovo documento riguardante i diritti dell'infanzia. I rappresentanti della Polonia proposero un testo molto diverso sul piano formale rispetto alla Dichiarazione di New York, che già dal 1959 era in vigore a livello internazionale.

Una convenzione, infatti, avrebbe aggiunto un elemento decisivo rispetto a quella dichiarazione: avrebbe aggiunto l'obbligo da parte degli stati firmatari di rispettare ed attuare quanto previsto nel documento. Non sto adesso a ricostruirne le ragioni, l'ho fatto altrove (Macinai, 2013), ma la bozza polacca fu bocciata senza possibilità di appello. A posteriori possiamo comunque affermare che essa ebbe un merito assoluto: dette il via a un processo di elaborazione che dopo quel primo tentativo fallito non poteva più essere eluso. Fu infatti creato un gruppo di lavoro che in dieci anni a partire dal 1979 elaborò il testo che oggi conosciamo come la CRC. È molto interessante approfondire la storia di quei dieci anni, gli scenari che facevano da sfondo al dibattito sull'opportunità o meno di una convenzione sui diritti dell'infanzia, ma non possiamo farlo in questa sede<sup>1</sup>. Passiamo piuttosto a un'altra domanda che ci porta a fare un nuovo passo indietro nel Novecento. Perché proprio la Polonia prese quell'iniziativa? Non possiamo pensare che ciò avvenne per caso.

1 Su questo tema specifico si veda per es. M. Flores, *Storia dei diritti umani*, il Mulino, Bologna 2008; e anche A. Facchi, *Breve storia dei diritti umani*, il Mulino, Bologna 2007.

La terza data che ora va segnalata in questo percorso che attraversa il Novecento dei diritti in avanti e indietro è il 1929. Fu un pediatra polacco, che in quegli anni dirigeva l'orfanotrofio del ghetto ebraico di Varsavia, dopo averlo riorganizzato come una comunità educativa democratica, a gettare uno dei pilastri che sostengono l'idea stessa dei diritti dell'infanzia e che sarà poi posto a sorreggere l'intero impianto della CRC (Viviani, 2020). Janusz Korczak lasciò un'eredità sotto forma dell'espressione di alcuni diritti che poi ritroveremo trasposti quasi alla lettera nella CRC.

Nel 1929, dicevamo, il dottor Korczak pubblicò *Il diritto del bambino al rispetto*, un'opera simile al diario di un'esperienza educativa all'interno della comunità, nella quale egli spiegava ai suoi contemporanei cosa significasse rispettare un bambino o una bambina e soprattutto come si fa (Korczak, 1929/2004). Sinteticamente, serve fare due cose: ascoltare quello che i bambini e le bambine dicono e prenderlo sul serio. Nell'art. 12 della Convenzione, sessant'anni più tardi, queste due "cose" diventano: il diritto all'ascolto e a essere tenuto in considerazione.

Sul piano pedagogico questo è il principio portante di ogni relazione educativa tra adulto e bambino/bambina ispirata e fondata sul rispetto. Korczak è il primo a parlarne nella forma di un diritto fondamentale e più di mezzo secolo dopo, con molti sforzi e attraverso itinerari più tortuosi di quello che potremmo credere, intorno ad esso viene articolato quel documento vincolante che tutti gli stati del mondo, eccetto uno, hanno liberamente ratificato: appunto, il diritto di essere ascoltato e di essere preso sul serio (Lücker-Babel, 1995/2008, pp. 157-172).

Potremmo parlarne a lungo, ma dobbiamo limitarci a poche considerazioni. Allora mettiamo il dito nella piaga, andiamo cioè subito al paradosso dei diritti dell'infanzia che si sostengono su un principio che al tempo stesso li fonda e ne rivela il punto debole.

Va detto che esistono i detrattori dei diritti dell'infanzia, così come ne esistono di ciascun complesso di diritti riferiti a soggetti con bisogni, esigenze e interessi particolari. Vi sono cioè più persone di quelle che crederemmo che si sentono autorizzate a contestare i diritti che non li riguardano direttamente. Nel caso dell'infanzia, potremmo sentire alcuni adulti domandare "come si ascolta un soggetto che non ha voce, che non è in grado di parlare, che è *infans*? Che senso avrebbe riconoscergli la parola come diritto e libertà?" Risponderemo a questa obiezione citando l'ultima data di questo contributo, sulla quale ci soffermeremo per tre volte, sul piano giuridico, sul piano legislativo e infine su quello culturale: il 1991.

Nel 1991 un insigne giurista pubblicò *Il bambino è un cittadino*, opera

a sostegno della Convenzione e dei diritti dell'infanzia in essa espressi (Moro, 1991). Nel titolo stavolta non si esprimeva né un appello né un impegno: si affermava un fatto. Tra le molte suggestioni che potremmo recuperare da quel testo di Alfredo Carlo Moro, ne sceglieremo una che pare rispondere proprio a chi non capisce il senso del diritto all'ascolto e lo travisa, né perché proprio quel diritto stia a fondamento della nozione stessa dei diritti dell'infanzia.

Al giurista, sostiene Moro, come a chiunque altro, serve una sensibilità pedagogica per leggere la CRC e coglierne il senso profondo, perché questo non sta nella lettera: occorre una prospettiva di senso che renda comprensibile ciò che in senso strettamente letterale apparirebbe una contraddizione, un paradosso appunto. Il termine "ascolto", così come il termine "partecipazione", o ancor più in generale lo stesso termine "diritto", una volta accostati all'infanzia devono essere colti nella loro concretezza relazionale, non in astratto. Nelle relazioni adulto/bambino/a e in particolare in quelle educative, l'ascolto acquista un significato pieno e completo, che non riguarda solo la superficie del parlare e dell'udire, ma tocca le dimensioni profonde del non-verbale, del corporeo, del sensibile, dello sguardo e della reciproca presenza.

Moro fa accenno a questa sensibilità pedagogica come alla prospettiva che rende i diritti di partecipazione attiva dei bambini e delle bambine non solo possibili, e quindi plausibili, ma anche e soprattutto concretamente esercitabili: essi sono diritti in divenire, diritti progressivi, che assumono forme di espressione e contenuti differenti in rapporto ai contesti e alle situazioni di vita che accolgono il processo di crescita di colui, colei, coloro che ne sono portatori a pieno titolo.

Dicevamo del 1991, il testo di Moro esce a febbraio e poi nel maggio di quello stesso anno l'Italia ratifica la CRC con la legge 176<sup>2</sup>. E questo è il secondo motivo per citare il 1991 in questo percorso dell'infanzia verso il paese dei diritti. Il terzo motivo arriva nell'ottobre: Mario Lodi pubblica *I diritti del bambino* (Lodi, 1991).

Dunque, a maggio lo Stato ratifica e la CRC diventa legge italiana: siamo sul piano legislativo. Lodi aggiunge subito una riflessione chiave: perché la legge sia applicata, perché quella legge particolare che è la Convenzione possa trovare applicazione, come pure suggeriva il giurista Moro, è neces-

2 Legge 27 maggio 1991, n. 176 *Ratifica ed esecuzione della convenzione sui diritti del fanciullo, fatta a New York il 20 novembre 1989*, in G.U. 11 giugno 1991, n. 35.

sario fare un passo ulteriore a completamento del processo di riconoscimento dei diritti dell'infanzia: serve che la Convenzione diventi cultura quotidiana.

I diritti dei bambini e delle bambine devono cioè diventare esperienza viva, concreta presenza nei contesti di vita e di relazione. Solo così la CRC potrà incidere sulla realtà sociale e questo è ciò che ci aspettiamo quando diciamo che i diritti sono pienamente realizzati: i diritti incidono, danno forma alle relazioni e ai contesti dove esse prendono forma. Ma, e questa è l'ultima domanda, come potrà la CRC diventare cultura quotidiana attraverso i diritti che esprime, se non siamo capaci di riconoscere la voce dei bambini e delle bambine?

Quando saranno loro stessi i protagonisti dei propri diritti, qualcosa di buono per tutti sarà successo nei contesti dove adulti e bambini e bambine si incontrano. Non è un caso che sempre nel 1991, a maggio, Francesco Tonucci dia avvio ai progetti della *Città dei bambini* a Fano (Tonucci, 1996). E sarà proprio Tonucci a illustrare *I diritti del bambino* di Lodi. Se i bambini e le bambine saranno messi in condizione di parlare dei propri diritti, di renderli pubblici con la propria voce fatta non di sole parole, ma di presenza e di coesistenza, allora potranno insegnarli agli adulti che non li conoscono o, peggio, non li capiscono: potranno cioè incidere sulla realtà sociale.

Da qui muove l'esigenza di riscrivere la CRC insieme ai bambini e le bambine, con tutto il lavoro di smontaggio e rimontaggio del testo che troviamo nell'esperienza didattica di cui Mario Lodi ci dà testimonianza in quel testo del 1991. Questa esperienza, che prende forma sull'impegno di accompagnare i bambini e le bambine non tanto a conoscere quanto a impossessarsi dei diritti di cui sono titolari, rappresenta il contributo significativo che Lodi ha dato alla nostra cultura dell'infanzia incentrata sui diritti e sulla convinzione che i bambini e le bambine siano non, come spesso si sente dire, i cittadini di domani, ma i cittadini in crescita di oggi che, insieme ai cittadini adulti, contribuiscono a pieno titolo a dare forma alla società del presente.

## Bibliografia

- Facchi A. (2007). *Breve storia dei diritti umani*. Bologna: il Mulino.  
Flores M. (2008). *Storia dei diritti umani*. Bologna: il Mulino.  
Key E. (1900). *Il secolo dei fanciulli*, tr. it., Torino: Bocca, 1906.

- Korczak J. (1929). *Il diritto del bambino al rispetto*, tr. it., Milano: Luni, 2004.
- Legge 27 maggio 1991, n. 176 *Ratifica ed esecuzione della convenzione sui diritti del fanciullo, fatta a New York il 20 novembre 1989*, in G.U. 11 giugno 1991, n. 35.
- Lodi M. (1991). *I diritti del bambino*. Milano: Sipiel.
- Lodi M., Novara D., Valentini P. (2013). *Alice nel paese dei diritti*. Milano: Sonda.
- Lücker-Babel M.F. (1995). *Il diritto ad esprimere opinioni e ad essere ascoltato* (tr. it., in V. Belotti, R. Ruggiero, ed., *Vent'anni d'infanzia*, Guerini, Milano 2008, pp. 157-172).
- Macinai E. (2013). *Pedagogia e diritti dei bambini. Uno sguardo storico*. Roma: Carocci.
- Macinai E. (2006). *L'infanzia e i suoi diritti. Sentieri storici, scenari globali e emergenze educative*. Pisa: ETS.
- Moro A.C. (1991). *Il bambino è un cittadino*. Milano: Mursia.
- Pironi T., Ceccarelli L. (ed.) (2019). *Ellen Key. Il secolo del bambino*. Parma: Junior.
- Tonucci F. (1996). *La città dei bambini*. Roma-Bari: Laterza.
- Unicef, *Childhood under threat. The state of the world's children 2005*, in <https://www.unicef.org/reports/state-worlds-children-2005>
- Viviani A. (2020). La Convenzione delle Nazioni Unite sulla tutela dei diritti di bambini, bambine e adolescenti: una sfida per il futuro. In I. Biemmi, E. Macinai (Eds.), *I diritti dell'infanzia in prospettiva pedagogica* (pp. 31-43). Milano: FrancoAngeli.

# Tra PNRR e formazione alla transizione ecologica. Sfide emblematiche dell'inclusione sociale: valorizzare il potenziale di giovani, donne e territori

Pierluigi Malavasi

*Professore Ordinario – Università Cattolica del Sacro Cuore  
pierluigi.malavasi@unicatt.it*

## 1. Premessa

*Scuola Democrazia Partecipazione*, il trittico tematico che individua il simposio promosso dalla Società Italiana di Pedagogia, in occasione dei 100 anni dalla nascita di Mario Lodi, sollecita una riflessione pedagogica “incarnata” nell’attualità dei processi sociopolitici ed economici, nel segno di una *governance* dei cambiamenti centrata sull’azione delle persone, sul rapporto tra la formazione e la dignità del lavoro, sulla promozione dell’equità di genere, territoriale e generazionale.

In questa prospettiva, il contributo intende richiamare in modo emblematico il fatto che l’Unione Europea ha risposto nel 2020 alla crisi pandemica con un programma per i Paesi membri, il *Next Generation EU*, che prevede investimenti e riforme per contrastare il cambiamento climatico, accelerare la transizione ecologica, indicando la rilevanza della formazione. Con il *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza* (PNRR), approvato nel 2021, l’Italia può, nell’ambito del programma europeo, riprendere un percorso di sviluppo sostenibile e duraturo, nonostante la perdurante incertezza della congiuntura internazionale. Senza alcuna pretesa di esaustività, l’attenzione del saggio si concentra sulle sfide dell’inclusione sociale per valorizzare il potenziale di giovani, donne e territori, priorità trasversali dell’intero *Piano* per conseguire una maggiore equità di genere, territoriale e generazionale.

## 2. Il PNRR verso pari opportunità e generazioni

Lo sforzo di rilancio dell’Italia delineato nel *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza* si sviluppa intorno a tre assi strategici e priorità trasversali che animano le riforme e le missioni in cui si articola il programma approvato

dall'Unione Europea. Non v'è dubbio che *transizione ecologica*, *digitalizzazione* e *inclusione sociale* rappresentino questioni chiave del PNRR, nella tensione a interpretare i nodi cruciali della formazione espressi nel tritico *Scuola Democrazia Partecipazione*, a cui è dedicato il convegno della Società Italiana di Pedagogia.

Per essere efficace, e in linea con gli obiettivi del programma *Next Generation EU*, con peculiare riguardo ai diritti sociali, la ripresa dell'Italia è chiamata ad offrire pari opportunità a tutti i cittadini, soprattutto a coloro che non esprimono in modo adeguato il loro potenziale. “Per questo le sei missioni del PNRR condividono priorità trasversali, relative in modo particolare alle pari opportunità generazionali, territoriali e di genere” (PNRR, 2021, p. 33). Le riforme e le missioni saranno valutate sulla base dell'impatto che avranno in ordine sia al recupero del potenziale di giovani, donne e territori sia al dischiudersi di nuove opportunità fornite a tutti, senza discriminazioni di sorta. Un'attenzione trasversale all'inclusione sociale, che si configura per tanto in ogni missione del PNRR, corrisponde anche alle raccomandazioni specifiche della Commissione Europea rivolte al nostro Paese nel 2019 e nel 2020.

Nel PNRR sono individuate, proprio per affrontare l'inclusione sociale, iniziative per l'infanzia e per i giovani, politiche per le donne e per ridurre il divario territoriale di cittadinanza. Sono inoltre rimarcate misure per il sostegno agli anziani non autosufficienti e per le pari opportunità delle persone con disabilità. La questione giovanile è ampiamente considerata nel Piano. Richiamo, in modo emblematico, alcuni dati utilizzati nella scrittura del PNRR. Secondo *Eurostat*, l'ufficio statistico della Commissione Europea, nella fascia d'età 20-34 anni, l'Italia annovera il più alto numero di NEET (*Not in Education, Employment or Training*) dell'Unione, il 27,8 per cento rispetto a una media del 16,4 per cento. “Stando ai dati Istat del febbraio 2021, il tasso di disoccupazione tra i 15-25enni è diminuito di 14,7 punti percentuali in un anno. [...] I 25-34enni hanno perso complessivamente 258 mila posti di lavoro su un totale di 945 mila. [...] Le azioni del Piano sono volte a recuperare il potenziale delle nuove generazioni e a costruire un ambiente istituzionale e di impresa in grado di favorire il loro sviluppo” (PNRR, 2021, p. 33).

Gli obiettivi trasversali sui giovani sono perseguiti attraverso gli investimenti e le riforme per la transizione ecologica, gli interventi sulla digitalizzazione e, più in generale, sull'intero ciclo dell'istruzione e della ricerca, a partire dall'estensione e qualificazione dei servizi per l'infanzia fino all'aumento del numero dei dottorati di ricerca e alle nuove opportunità per i

giovani ricercatori. Nella quinta missione del PNRR è indicata come una priorità delle azioni finanziate l'integrazione efficace tra le politiche attive del mercato del lavoro e le politiche sociali, sia attraverso risorse destinate alle politiche di istruzione e formazione (tra cui i percorsi di orientamento scuola-lavoro e di apprendistato) sia con le misure relative alle infrastrutture sociali, alle case popolari e al rafforzamento dei servizi nelle aree interne.

La risposta del PNRR sul tema delle politiche per i giovani tiene in debita considerazione che essi costituiscono una tra le categorie più colpite dalle ricadute sociali ed economiche della pandemia. Ciò riguarda anche le donne. La mobilitazione delle energie femminili, in un'ottica di pari opportunità, è fondamentale per la ripresa dell'Italia (Braga, 2018). Il Piano rileva che le molteplici forme di discriminazione e le disuguaglianze di genere con l'ingresso nel mondo professionale si consolidano. “Nel nostro Paese il tasso di partecipazione delle donne al mondo del lavoro è del 53,1 per cento, di molto inferiore al 67,4 per cento della media europea. Persiste anche un ampio divario di genere nel tasso di occupazione pari a circa 19,8 punti percentuali nel 2019” (PNRR, 2021, p. 35). Il lavoro femminile risulta penalizzato inoltre per la condizione di maggiore precarietà, per la disparità salariale a parità di ruolo e di mansioni e lo scarso accesso alle posizioni apicali. È ben noto, inoltre, come la maternità e la responsabilità di assistenza ostacolano spesso l'avanzamento professionale, complice l'assenza di servizi adeguati.

### 3. PNRR. Tra generi e territori

Il PNRR sviluppa con le sue missioni le cinque priorità della Strategia nazionale per la parità di genere 2021-2026 dell'Unione Europea riguardanti le aree del lavoro, del reddito, delle competenze, del tempo e del potere. Alla luce dell'attuale, drammatico contesto demografico italiano (1,29 figli per donna) il *Piano Nazionale per la Ripresa e la Resilienza* prospetta un percorso di riforma e investimenti – avviato col *Family Act* – per promuovere politiche in favore della natalità, potenziando il welfare per permettere una più equa distribuzione degli impegni legati alla genitorialità.

La missione 1 si pone l'obiettivo di garantire pari opportunità tanto nell'ambito della partecipazione al mercato del lavoro, quanto nelle progressioni di carriera. La missione 4, tramite il Piano asili nido, mira ad innalzarne il tasso di presa in carico sul bilancio statale (attualmente al 14 per cento). È indicato inoltre il potenziamento dei servizi educativi per l'infan-

zia (3-6 anni) e l'estensione del tempo pieno a scuola. Nella missione 5 è presente uno specifico investimento per sostenere l'imprenditorialità femminile, che ridisegna e migliora il sistema di sostegni attuale in una strategia integrata. Enfasi è data all'introduzione di un sistema nazionale di certificazione della parità di genere con cui accompagnare le imprese nella riduzione dei divari in tutte le aree più critiche per la crescita professionale delle donne e rafforzare la trasparenza salariale. Nella missione 6 il rafforzamento dei servizi di prossimità e di supporto all'assistenza domiciliare contribuisce a ridurre l'onere, che prevalentemente ricade sulle donne, delle attività di cura fornite in famiglia.

Tra le priorità trasversali del PNRR, relative in modo particolare alle pari opportunità generazionali, territoriali e di genere, un compito essenziale è accompagnare una nuova stagione di convergenza tra Sud e Centro-Nord, così come tra territori più sviluppati e aree più arretrate (interne) del Paese. Si tratta di affrontare in modo sistemico questioni essenziali per la ripresa del Paese, che generano un considerevole divario di cittadinanza. Nel Mezzogiorno vive un terzo degli italiani, ma vi si produce soltanto un quarto del prodotto nazionale lordo. Ad oggi è il territorio arretrato più esteso e popoloso dell'area euro. Da ormai quattro decenni il divario, in termini di Pil pro capite, tra regioni del Centro Nord e del Sud è rimasto sostanzialmente inalterato. Occorre superare quella debolezza strutturale del sistema industriale del Mezzogiorno, che è segnato generalmente da inferiore produttività, qualità e quantità delle infrastrutture e dei servizi offerti dalla pubblica amministrazione nel Centro-Nord.

Tra il 2008 e il 2018, la spesa pubblica per investimenti nel Mezzogiorno si è più che dimezzata ed è passata da 21 a poco più di 10 miliardi. Dalla persistenza dei divari territoriali derivano scarse opportunità lavorative e la crescita dell'emigrazione, in particolare giovanile e qualificata, verso le aree più ricche del Paese e verso l'estero. Questo genera un ulteriore impoverimento del capitale umano residente al Sud e riduce le possibilità di uno sviluppo autonomo dell'area (PNRR, 2021, p. 37).

Il PNRR prevede investimenti cospicui, non meno del 40 per cento delle risorse territorializzabili, nelle otto regioni del Mezzogiorno. Le riforme per migliorare la pubblica amministrazione e accelerare l'utilizzo dei fondi è auspicabile abbiano un impatto rilevante e contribuiscano ad una migliore efficacia nell'impiego degli stanziamenti già disponibili. Allocazione e impiego delle risorse non possono prescindere da misure di contrasto alla cri-

minialità e dal coinvolgimento di tutti contro i tentativi di penetrazione malavitoso. Correlato, in proposito, e in evidenza nel PNRR, è un programma straordinario di interventi per valorizzare una parte dei beni confiscati alla mafia, al fine di potenziare l'edilizia residenziale pubblica, rigenerare le aree urbane, migliorare i servizi socioculturali e quelli di prossimità. Assai rilevante è anche l'attenzione dedicata ad un Piano d'azione nazionale contro il lavoro sommerso. Sia pure in modo sintetico, è utile indicare alcune tra le misure più rappresentative per ridurre il divario di cittadinanza.

Gli interventi della missione 1 permettono di incidere sulla produttività delle PMI del Mezzogiorno e di migliorare la connettività nelle zone rurali e nelle aree interne. Nella componente *Turismo e Cultura* si segnala con enfasi il rilievo strategico da attribuire ai territori del Sud. Le misure previste in ordine alla transizione ecologica – missione 2 – sottolineano la priorità di investire sulle infrastrutture idriche del Sud e su quelle dirette alla gestione dei rifiuti, nonché sull'efficienza energetica e sulla riqualificazione degli edifici. Nella missione 3, rilevante è l'impegno finanziario previsto per le strutture della mobilità sostenibile e in particolare per l'Alta velocità ferroviaria al Sud, mentre nella missione 4 importanti sono i progetti relativi al potenziamento del sistema formativo per l'infanzia, al contrasto dell'abbandono scolastico e della povertà educativa, il rafforzamento delle strutture di ricerca.

La promozione di nuovi centri di eccellenza integrati in ecosistemi dell'innovazione a livello locale può favorire il trasferimento tecnologico, l'impiego e l'attrazione di risorse qualificate. Nella Missione 5, la riforma e l'infrastrutturazione delle *Zone Economiche Speciali* dovrebbe potenziare l'attrazione di investimenti e la competitività globale delle realtà portuali meridionali. Occorre osservare inoltre che il contributo del PNRR alla *Strategia Nazionale per le Aree Interne* sarà complementare a un'azione più ampia e organica, che coinvolgerà le risorse del *Fondo per lo Sviluppo e la Coesione 2021-2027*.

#### **4. Un'interpretazione. La progettazione pedagogica come patto educativo per l'ecologia integrale**

Senza alcuna pretesa di esaustività, prospetto alcune sintetiche considerazioni, a conclusione del contributo dedicato alle misure che nel PNRR sono previste per assicurare l'inclusione sociale.

1) Interventi e misure di carattere politico, economico e formativo rivolti a giovani, donne e territori definiscono l'orientamento dichiarato dei *processi istituzionali* rivolti alla ripresa e alla resilienza del nostro Paese, rappresentando una prospettiva dinamica di sviluppo della società, in una congiuntura che permane, per molti aspetti, assai incerta. La scelta di ripartire muovendo dalle fragilità vissute, e in speciale modo dagli anziani non autosufficienti come dalle persone disabili, permette al Piano di non risultare estraneo a una considerevole parte della popolazione italiana, la più vulnerabile, anche rispetto alle conseguenze della solitudine e dell'esclusione sociale. La progettazione pedagogica, negli ultimi decenni, ha assunto una crescente responsabilità di analisi e di indirizzo nel lavoro degli educatori e degli operatori nei servizi alla persona e sul territorio. Il potenziamento della rete sociale territoriale e assistenziale apre spazi potenziali di ideazione, coordinamento, consulenza e gestione da parte di pedagogisti, formatori ed esperti nelle scienze dell'educazione e della formazione.

2) Lo sviluppo della conoscenza è uno tra gli elementi più profondi e sfuggenti della storia umana ed è strettamente correlato con lo studio di ciò che sappiamo dell'ambiente naturale e sociale e degli effetti di questa conoscenza sull'economia, sulla politica e sulla formazione. La redazione del PNRR attinge da fonti autorevoli analisi e dati, si propone di valorizzare il potenziale dell'infanzia, dei giovani, delle donne, dei territori attraverso un programma articolato di riforme e interventi, nel segno di una solida economia della conoscenza. Riflette quel grande impulso che il sapere tecnologico e scientifico ha avuto negli ultimi due secoli, assume quel complesso di fattori culturali, sociali e istituzionali che hanno consentito il *progresso*, in termini di benessere materiale e di *longevità*, di una considerevole parte dell'umanità. Riflessione pedagogica e economia del capitale umano collaborano in modo fruttuoso in molti ambiti di ricerca e formazione. Le missioni del PNRR costituiscono occasioni preziose di incontro e azione per costruire trame di coesione e sviluppo, tra digitalizzazione e inclusione sociale, economia e pedagogia, alla luce di nuove opportunità di dialogo inter e transdisciplinari, progettuali e operative.

3) Una tra le caratteristiche essenziali del Piano è che contribuisce a dare organicità e a condividere molte cose collettivamente, in una fase della nostra storia in cui ogni aspetto dell'esistenza materiale è stato modificato. Abbiamo bisogno di formare a nuove conoscenze. "Ma chi siamo noi? Cosa significa che una società *conosce* qualcosa e quale tipo di conoscenza è quella che veramente fa la differenza?" (Mokyr, 2002, p. 14). Il fulcro del Piano, a mio parere, concerne la nozione di *conoscenza utile* – la sua organizzazione, implementazione e monitoraggio – come sorgente della ripresa e della resilienza. L'evoluzione delle scienze, le rivoluzioni tecnologiche e industriali chiamano in causa modi e forme di apprendimento e selezione di nuove conoscenze e competenze.

*Scuola Democrazia Partecipazione* ovvero la formazione lungo tutto l'arco della vita può essere interpretata come il tessuto connettivo degli interventi che il Piano prevede per valorizzare il potenziale di giovani, donne e territori; la progettazione pedagogica ha, nella sua tensione euristica, l'obiettivo dell'inclusione sociale. Ciò a partire dalla primissima infanzia e dalla cura delle relazioni familiari, toccando i servizi educativi e le scuole di ogni ordine e grado, attraverso quella *conoscenza utile* relativa allo sviluppo dei territori per accrescere la prosperità del genere umano.

Nella prospettiva di una pedagogia dello sviluppo umano, “compito del mondo educativo adulto è rendere sempre più protagonisti attivi i giovani nella costruzione del domani, portando a valore le loro potenzialità creative e i loro talenti trasformativi” (Sandrini, 2019, p. 29). Per superare una visione a breve termine, che domina attualmente il pensiero politico ed economico, la riflessione pedagogica è chiamata a favorire l'affermarsi di una *consapevolezza educativa ermeneutica e progettuale* rispetto alla nozione di futuro. Ciò implica ricostruire un *Patto Educativo* tra generi, generazioni e territori nel segno di una *ecologia integrale*, concetto che invita a guardare la realtà in modo organico, dal momento che *tutto è in relazione*.

La natura sistemica e globale delle sfide attuali implica che, per conseguire obiettivi di sostenibilità a lungo termine, occorra apportare profondi mutamenti strutturali ai sistemi sociali, in particolare a quelli legati a cibo, energia, edilizia e mobilità. La *transizione ecologica*, al centro del *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza*, rappresenta oggi un crocevia politico, economico, tecnologico e formativo. Realizzare una tale transizione richiederà ben di più di un incremento di efficienza nell'uso delle materie prime. Siamo di fronte a un'emergenza globale, di democrazia e partecipazione – che si rende particolarmente evidente nel cambiamento climatico – la cui causa è strettamente correlata all'impiego di combustibili fossili e che richiede un patto, un'alleanza planetaria. Secondo l'*Intergovernmental Panel on Climate Change* delle Nazioni Unite (IPCC), le crescenti emissioni di gas serra nell'atmosfera provocate da attività antropiche contribuiscono al verificarsi sempre più frequente di eventi climatici estremi.

Il concetto di *progresso*, con cui in passato si è sovente giustificato lo sfruttamento indiscriminato delle risorse ambientali, assume oggi un significato così problematico che il termine stesso è impiegato con riluttanza o comunque articolato in modo conveniente per evitarne qualsiasi idealizzata genericità. Nel secondo decennio del terzo millennio la Terra rivela la fragilità estrema, e compromessa, del suo ecosistema: l'idea di uno sviluppo

illimitato ed arbitrario, tipica di un certo positivismo socioeconomico ed utilitarista, ha legittimato quei dissesti ecologici della cui gravità nessuno osa dubitare. *Abitare il nostro tempo*, come progetto, cura e responsabilità, implica ascoltare l'appello lanciato dagli scienziati e dalle giovani generazioni: si tratta di un *grido* e di un contributo straordinariamente significativo per accelerare la transizione verso la decarbonizzazione e l'economia circolare. Imparare a risolvere la crisi climatica è un problema di sopravvivenza della specie umana.

*Scuola Democrazia Partecipazione* ossia i percorsi formativi che sapremo elaborare e promuovere costituiscono una missione di straordinaria rilevanza per l'intero pianeta. Per la salvezza del genere umano. Il PNRR può aiutarci a interpretare la progettazione pedagogica come la possibilità di stringere un patto educativo per l'ecologia integrale. L'efficacia del PNRR dipenderà anche dalla *tensione formativa* con cui agiremo per la ripresa e la resilienza nel nostro Paese, duramente colpito dalla pandemia e *fragile* dal punto di vista ambientale, economico e sociale.

Le sei missioni del piano – digitalizzazione, innovazione, competitività, cultura e turismo; rivoluzione verde e transizione ecologica; infrastrutture per la mobilità sostenibile; istruzione e ricerca; inclusione e coesione; salute – implicano un forte impegno politico e istituzionale, economico e sociale e per taluni aspetti pedagogico-educativo. A tutti gli *attori* che saranno coinvolti nella partecipazione e nella gestione del PNRR compete la responsabilità tecnico-operativa e la testimonianza di valori civili che oltrepassino l'interesse individuale o di singole parti della società. Tra dinamiche di efficienza ed esigenze di equità, il Piano ha bisogno di tradursi e di contribuire a tessere relazioni formative, pressoché in ogni ambito di riforma e intervento. Sarà centrale certo il ruolo degli *stakeholders* e dei cittadini bene informati e formati. Sarà cruciale la formazione e lo sviluppo delle risorse umane, una pedagogia del capitale umano.

## Bibliografia

- Birbes C. (2017). *Trame di sostenibilità. Pedagogia dell'ambiente, sviluppo umano, responsabilità sociale*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Bornatici S. (2019). Per un villaggio dell'educazione. Le giovani generazioni tra beni relazionali e impegno civico. In P. Malavasi (Ed.), *Un patto educativo per l'ecologia integrale. Il Villaggio per la Terra* (pp. 11-24). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

- Bornatici S., Galeri P., Gaspar Y., Malavasi P., Vacchelli O. (Eds.) (2020). *Laudato si' +5, Fratelli tutti. Human Development. A great cultural, spiritual, political, economic, educational challenge*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Braga C. (2018). *Donne, ambiente, salute*. Milano: EDUCatt.
- Dozza L. (2019). *Maestra Natura. Per una pedagogia esperienziale e co-partecipata*. Bergamo: Zeroseiup.
- Francesco (2019). *Messaggio per un patto educativo globale*. Retrieved September 3, 2022, from [http://www.vatican.va/content/francesco/it/messages/2019/documents/papa-francesco\\_20190912\\_messaggio-patto-educativo.html](http://www.vatican.va/content/francesco/it/messages/2019/documents/papa-francesco_20190912_messaggio-patto-educativo.html)
- Giovanazzi T. (2021). *Educare per lo sviluppo umano. Expo Dubai 2020*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- IPCC (2019). *Intergovernmental Panel on Climate Change*. Retrieved September 10, 2022, from <https://www.ipcc.ch/2019/>
- Malavasi P. (2019). *Educare robot? Pedagogia dell'intelligenza artificiale*. Milano: Vita e Pensiero.
- Malavasi P. (2022). *PNRR e formazione. La via della transizione ecologica*. Milano: Vita e Pensiero.
- Malavasi P. (Ed.). (2019). *Un patto educativo per l'ecologia integrale. Il Villaggio per la Terra*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Mokyr J. (2022). *I doni di Atena. Le origini storiche dell'economia della conoscenza* (trad. dall'inglese). Bologna: il Mulino.
- Parricchi M. (2019). *Vivere il mondo. Sentieri di educazione alla cittadinanza, dalla partecipazione all'educazione economica*. Milano: FrancoAngeli.
- PNRR (2021). *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza*. Retrieved September 6, 2022, from <https://www.governo.it/sites/governo.it/files/PNRR.pdf>
- Sandrini S. (2019). Coordinamento e progettazione pedagogica. Giovani, villaggio, educazione. In P. Malavasi (Ed.), *Un patto educativo per l'ecologia integrale. Il Villaggio per la Terra* (pp. 25-38). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Thunberg G. (2019). *La nostra casa è in fiamme* (trad. dallo svedese). Milano: Mondadori.
- UNEP (2019). *Programma delle Nazioni Unite per l'ambiente*. Retrieved September 10, 2022, from <https://www.unric.org/it/rapporto-unes-emissions-gap-2019/>
- Vacchelli O. (2019). Le università per città inclusive. In P. Malavasi (Ed.), *Un patto educativo per l'ecologia integrale. Il Villaggio per la Terra* (pp. 39-54). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Vischi A. (Ed.). (2021). *Im-patto sul territorio. Lavoro, giovani, ecologia integrale*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

# Per una rinnovata narrazione della democrazia e della cittadinanza a scuola. Oltre l'empowerment.

Stefania Massaro

Ricercatrice – Università di Bari “Aldo Moro”  
stefania.massaro@uniba.it

## 1. Elaborare nuove visioni sociali

La figura storica di riferimento di un grande maestro quale Mario Lodi, che nel passaggio dalla dittatura alla libertà e dalla guerra alla pace lavorava all'idea di realizzare la democrazia a scuola, si riattualizza oggi nel momento in cui il problema di educare il cittadino a vivere in democrazia si ripropone come quello di *educare a vivere la democrazia*, ovvero nel momento in cui tempeste pandemiche e scenari di guerra portano con sé la necessità di elaborare nuove visioni sociali che possano presiedere la concezione di una vita democratica aperta concretamente al senso comunitario e procedere a una nuova narrazione del senso e della condizione della democrazia e della cittadinanza ai nostri giorni.

La necessità di riconoscere l'urgenza di elaborare nuove visioni sociali a beneficio reale del cittadino-persona, rinviene in primis dalla proclamata fine da qualche decennio delle grandi ideologie del passato: fine che ha creato lo spazio per una affermazione pervasiva della ideologia neoliberista, apertura neo-ideologica che ha mostrato tutti i suoi limiti (Lévy, 2020; Rovatti, 2020). In tal senso, nonostante lo slogan ripetuto nel corso della prima ondata della crisi “nessuno si salva da solo”, sembra riproporsi nelle sue diverse forme un forte individualismo. L'individualismo è un elemento che incide su moltissimi aspetti della vita contemporanea, imbrigliando attualmente il significato dell'essere cittadino in chiusure psicologiche, culturali, etiche, formative, relazionali e politiche.

Se pertanto la finalità è quella di contrastare le tesi e le condizioni che enfatizzano l'assoluto primato dell'individualismo, cioè dell'atomizzazione mentale, cognitiva, culturale e sociale del cittadino nella organizzazione della vita quotidiana, la scelta metodologica deve rimanere quella di ricucire l'educazione con la realtà micro e macrosistenziale del soggetto educando.

Ne traduciamo concretamente il senso nell'idea che, a supporto dei processi educativi del cittadino, occorra categoricamente porre al centro di ogni problematizzazione la realtà umana delle persone in un quadro di autentica relazionalità comunitaria ed ecologica (Massaro, 2013).

Muovendo da tale necessità di rimettere al centro del pensiero politico, scientifico, educativo, economico il senso della realtà umana delle persone e la “relazionalità piena” tra di esse, la finalità di una riconsiderazione dell'educazione del cittadino democratico oggi diviene quella di rendere più attivi i percorsi orientati a rafforzare il senso di una identità potenziata nei suoi aspetti di cultura, capacità critica, senso di responsabilità costruttiva, in alternativa ad un'educazione e una formazione che spesso sono fatte scivolare verso rinnovati funzionalismi. Si tratta di riconoscere che occorre recuperare più concretamente quello che già Mounier (1975) definiva “processo di personalizzazione” contrastando quella forte compressione che oggi subisce il senso della relazionalità comunitaria.

## 2. Riconsiderare i concetti di democrazia e cittadinanza

Il problema della cittadinanza che poniamo è, pertanto, in relazione sostanziale con la considerazione che cittadini “autenticamente democratici” non si è per riconoscimenti meramente giuridici e per puro dato esistenziale ma tali si diventa, al di là dell'ovvia condizione giuridica di cittadinanza, con ulteriori condizioni etiche, culturali ed educative. Il problema dell'educazione alla cittadinanza democratica, con le relative tematiche metodologiche e didattiche, deve essere innervato nel campo non solo giuridico, ma anche pedagogico, metodologico-didattico, sociologico, psicologico, nonché etico e perfino filosofico, perché, altrimenti, il rischio è che parole grandiose come “democrazia”, “cittadinanza”, “formazione”, “società”, “educazione”, subiscano processi di riduzionismo e di manipolazione della loro portata semantica e problematica, la quale, invece, va continuamente riconsiderata e riaperta per essere riattualizzata. Un discorso sull'educazione alla cittadinanza democratica oggi non può non essere svolto in relazione a un'idea di democrazia, per rilevarne le forme realizzative, perché è macroscopicamente evidente che sono in atto macro-processi che interessano la condizione di fatto della vita democratica. Solo il metterli a fuoco costituisce una valida premessa per operare riflessioni valutative anche sulle problematiche formative, pur nella consapevolezza che non c'è convergenza nell'interpretare, valutare, tale *status*. Ogni riflessione in merito dovrebbe sbi-

lanciarsi a elaborare vere e proprie riproblematizzazioni per contrastare il rischio di progettare il futuro esclusivamente secondo una visione che lo considera come un vuoto da riempire o come un ambito da conquistare. Merleau-Ponty (1967, p. 26) definiva tale problema come la vera “tragedia moderna”.

Già nell’antichità i Greci avevano acquisito consapevolezza dei rischi che la democrazia può correre nel tempo, e avevano coniato il termine “oclocrazia” proprio a indicare i possibili processi degenerativi della loro democrazia. In linea con questa preoccupazione, non sono pochi i politologi (Comaroff J., Comaroff J.L. 2001, pp. 26-35; Taylor, 1999; Harvey 2007, pp. 18-29; Salazar Carrion, 2012, pp. 29-32) che evidenziano come proprio il neo-funzionalismo e il neo-liberismo abbiano prodotto una particolare pressione non solo organizzativa, culturale ed educativa a legittimare e promuovere su molti cittadini forme di desensibilizzazione ed una indifferenza verso i problemi comuni, anche a fronte del verificarsi di infinite iniquità e sofferenze sociali. Questo consente di comprendere che un problema basilare dell’educazione è, più che mai, quello di far maturare la consapevolezza che i processi umani sono sempre esposti a processi evolutivi o involutivi, per cui non esiste condizione sociale che non debba essere continuamente valutata ed, eventualmente, reimpostata. È quanto sostiene anche Crouch (2003, p. 28), che si spinge a sostenere che nel nuovo millennio siamo, ormai, in una fase di post-democrazia, cioè in una fase in cui tutti gli aspetti costitutivi formali della democrazia sopravvivono, ma lo fanno in forme sottilmente involutive.

Non bisogna negare, quindi, che concetti come democrazia e cittadinanza abbiano sempre bisogno di «manutenzione» politica, ma anche culturale ed educativa, nella ricerca di un valore aggregante che Mounier (1975), definiva “senso comunitario”.

Resta pertanto fondamentale che non è possibile riconsiderare l’attività formativa della scuola, in relazione al problema dell’educazione a essere cittadini democratici, senza una preliminare riconsiderazione anche della più ampia concezione dei concetti di democrazia e cittadinanza, perché qualsiasi idea di democrazia e di cittadinanza, non chiarita positivamente in ordine ai principi e ai valori umani che la connotano e alle finalità antropo-umanistiche che pongono la dignità umana al centro, resta ambigua anche nella sua traduzione sul versante educativo-didattico. Non si può prescindere dal richiamo di presupposti teoretici sulla natura dell’uomo e sul senso della vita socio-comunitaria, anche se non mancano le teorie, come quella kelseniana (Kelsen, 2010), che persistono nel porre i principi della democrazia

(libertà, giustizia, uguaglianza, ecc.) in termini meramente formali, per cui le dinamiche sociali reali non dovrebbero mai essere sottoposte a un qualsiasi giudizio critico perché sono da vivere sempre con uno spirito autovaldante.

I concetti di democrazia e di cittadinanza non dovrebbero essere imballati in chiave meramente definitoria e conservativa, come invece si coglie, ad esempio, anche in Fukuyama (1992, pp. 9), secondo cui la democrazia liberale ha sempre mostrato la sua superiorità “umana” rispetto ad ogni altro regime politico, per cui va considerata come modello sociale definitivo. In sintonia sostanziale con questa posizione di formalismo definitorio si ritrovano tutte quelle tesi attestanti che la democrazia attuale costituisce ormai un “idealtipo”, al quale riferire, in termini altrettanto statici, ogni concezione di cittadinanza e ogni relativa iniziativa educativa. Ma la quotidianità ci attesta i grandi limiti di questa concezione formale che sottrae la democrazia alla verifica nel confronto con le vicende storiche ulteriori (Morin, 2011, pp. 1-16).

### **3. La democrazia come percorso di costruzione di vita comunitaria**

Oggi non è in crisi la validità del principio della democrazia, ma è in crisi lo spirito di generatività di vita comunitaria che dovrebbe caratterizzarlo, poiché, come sosteneva Nietzsche, nelle fasi involutive è facile smarrire le capacità di autoregolazione responsabile nelle azioni collettive. Rivitalizzare la democrazia vuol dire riconoscere che è un processo che ha bisogno di poter ripensare se stessa in relazione non solo alle nuove situazioni storico-sociali, ma anche ai suoi imprescindibili presupposti antropo-valoriali: la correlazione tra la dimensione universale (l'essere uomo) e la condizione particolare (l'essere cittadino di un Paese) è l'elemento nodale che, se non considerato, imprigiona il senso della cittadinanza in schemi formalistici, cioè facilmente esposti a distorsioni applicative.

In tal senso non è tanto sulle formule della vita democratica che occorre agire, perché molte di esse sono imprescindibili, quanto sulle persone, nel riconoscimento che in democrazia esiste un problema di sostanza educativa, oltre che di forma giuridica: è storicamente evidente che la sola normatività delle leggi non promuove legami profondi tra cittadini, in quanto prevalentemente finalizzata a determinare un ordine sociale dispiegato e verificato solo sul piano comportamentale. Non c'è alternativa per una vita democratica, se non quella, con riflessi anche a livello scolastico, dell'assumersi

il compito dell'approntamento delle condizioni che consentono, per ciascun cittadino, la formazione e l'espressione, possibilmente compiuta, delle potenzialità morali e spirituali del suo essere umano (Maritain, 1977, p. 20). Affermiamo che è autentica quella democrazia che è volta a costruire una società che non si limiti a proclamare diritti per l'uomo cosiddetto "domenicale", quello delle occasioni periodiche delle tornate elettorali, ma che voglia fare i conti con tutto l'uomo cosiddetto "feriale", quello che quotidianamente attende ad azioni spesso socialmente invisibili, ma che aspetta che si espliciti il senso della giustizia (Berti, 1987). Questo con un passaggio dalla democrazia come mediazione dialettica nel conflitto degli interessi e degli elettorati, alla democrazia come percorso di costruzione di vita comunitaria, secondo una scuola promotrice di una visione di co-gestione responsabile della vita democratica comunitaria e di corresponsabilità individuale.

Nell'ambito di un orizzonte largamente definito nell'espressione "cittadinanza attiva" consideriamo fondamentale riconsiderare un impegno formativo rivolto a contrastare nuovi analfabetismi.

Un primo basilare analfabetismo che il cittadino si ritrova a dover rimontare riguarda la relazione con il mondo scientifico-tecnologico, nel senso che la dimensione tecnicistica racchiusa negli strumenti tecnologici che abitualmente utilizziamo ha superato di gran lunga la capacità di gran parte delle persone di presiederla con consapevolezza e responsabilità, per cui le logiche operative delle tecnologie oggi diventano il limite della stessa persona (Anders, 1956).

Un secondo analfabetismo, in crescita diffusiva, è quello relativo alla modalità costruttiva dei giudizi. Ci riferiamo non ai giudizi impulsivi, immediatistici, umorali, sostanzialmente reattivi in situazioni fluttuanti, quanto ai giudizi in cui si compongono vari elementi, quali la disponibilità di informazioni articolate e appropriate, la capacità di formalizzare concetti, l'aver principi etico-sociali consolidati, il saper riconoscere gli elementi soggettivi rispetto a quelli oggettivi, il consentire la reversibilità del giudizio in atto, l'ascolto delle idee altrui ecc. Per riprendere una puntualizzazione di Giuliano Minichiello (1985), nella vita democratica, oltre il soggetto epistemico, quello della conoscenza di aspetti oggettivi della realtà sociale, è impegnato fortemente il soggetto dell'attitudine al giudizio di valore, che ha di fronte a sé non un mondo di forme cristalline, ma una realtà fluida e ricca di chiaroscuri.

Un terzo analfabetismo, in crescita diffusiva, è quello relativo al costituirsi formativo delle capacità. Condividendo l'apertura problematica di

Sen (2010) in ordine all'importanza formativa delle capacità nell'ambito della cittadinanza attiva, risulta consequenziale l'importanza di rendere gli studenti competenti nel senso di orientati ad atteggiamenti decisionali, e attuare, di conseguenza, proprio quella dimensione interdisciplinare che permette allo studente di mobilitare ciò che si sa e di integrarlo nel proprio stile di vita e nei propri comportamenti.

Direzioni progettuali del lavoro educativo possono rinvenirsi oggi nel:

- promuovere la cittadinanza democratica quale principio di corresponsabilità verso gli altri: oggi la nostra capacità di fare e di operare supera infinitamente la nostra capacità di vedere gli effetti del nostro fare. Il principio di responsabilità serve a far scoprire l'ampiezza del senso finalistico delle azioni personali, cioè della loro imprescindibile connessione con quelle degli altri, riconoscendo la condizione di dipendenza della propria azione da un più ampio contesto di riferimento. Il principio di responsabilità serve a promuovere la consapevolezza di muoversi in una situazione sociale complessa e articolata, a far scoprire l'ampiezza del senso finalistico delle azioni personali, cioè della loro imprescindibile connessione con quelle degli altri, vicini o lontani che siano, riconoscendo la condizione di dipendenza della propria azione da un più ampio contesto di riferimento, per cui, per il principio di reciprocità, il comportamento personale determina effetti sulla vita di altri e viceversa, non sottovalutando il fatto che la coscienza dell'educando-cittadino è spesso più influenzata dai comportamenti praticati dagli altri che dal diritto legiferato. In sostanza, la responsabilità non può essere problematizzata riduttivamente in riferimento al campo della sola legalità in termini meramente deontologici e formali, perché è la responsabilità a tutto campo che si costituisce ormai come imprescindibile connotazione per una vita da cittadini autenticamente democratici, cioè cittadini che si sentono investiti da istanze di progettualità corale, di iniziativa sociale, di pensiero critico.
- Ripensare i compiti di una scuola che cerchi di essere più capace di motivare ciascun alunno a una vita più partecipativa e più costruttiva per tutti: sul versante educativo-metodologico non è secondario, già a scuola, esercitare una espansività interiore del soggetto insieme al coraggio di esternarla. Questo si può meglio attivare e rafforzare con il ricorso a metodologie che spingano espansivamente a parlare di se stessi sulla base di processi più riflessivi e autoconoscitivi. In tal senso sarebbe utile un'attenzione articolata ai modi con cui il soggetto dà importanza o meno al

rapporto contemporaneamente con se stesso, con l'oltre (la conoscenza) e gli altri (la relazione): in ogni comportamento, l'alunno "mette in scena" non solo i contenuti mentali posseduti, ma interamente se stesso, rivela più facilmente tutto ciò che si muove nell'universo personale, manifestando il livello della sua indifferenza o della sua attenzione all'impegno apprenditivo e relazionale.

- Se la responsabilità del cittadino in democrazia oggi riguarda problematiche che spesso sono di grande delicatezza umana, occorre che ci si preoccupi sempre di dare un nuovo senso alle azioni quotidiane. Tale senso non è codificabile e acquisibile cognitivamente, perché deve essere elaborato personalmente nella specificità della singola situazione, con successivi allargamenti di visione nelle forme che Ricoeur prima, e Jonas poi, hanno definito come "la architettura di senso", cioè di elaborazione del senso che attribuisce senso: vale a dire quei fondamentali principi di umanità che poi costituiscono la base per l'attribuzione di senso e valore alle singole situazioni. Per questo, metodologicamente, occorre provocare occasioni per far emergere l'uso dilagante, da parte di molti alunni, di uno schematismo mentale manicheo, mostrando come il porsi "pro" o "contro", sia spesso espressione solo di pregiudizi, di rigidità mentali precostituite, non di intelligenza indagativa e riflessiva. La mentalità manichea, non supportata dal senso della complessità e del rispetto per la vita in generale, resta prigioniera del calcolo opportunistico che, ribadiamo, si esplica in atteggiamenti di indifferenza, di facile contrapposizione e di ricorso alla forza e alla violenza per la risoluzione di ogni forma di conflitto.

#### 4. L'esperienza del gruppo di ricerca DiDasco in UniBa

Il gruppo di ricerca DiDasco, coordinato dalla prof.ssa Loredana Perla presso l'Università di Bari, lavora da alcuni anni all'apprendimento critico-teoretico dell'insegnamento di educazione civica secondo un'idea di rifondazione didattica dell'idea di cittadinanza alla luce delle categorie della "responsabilità" e della "partecipazione", ovvero secondo l'idea di una pratica didattica volta a educare l'affettività, a promuovere il senso morale e sviluppare le *soft skills*, privilegiando pratiche di formazione del carattere oltre quelle di formazione, pur fondamentale, alla cultura della democrazia (Perla, 2017; 2019).

Il gruppo di ricerca, nell'ambito dei mutamenti del quadro normativo,

ha lavorato indagando la trasversalità/interdisciplinarietà di tale insegnamento, la progettazione del curriculum, la matrice valoriale e il *design* progettuale, e non da meno la valutazione delle auspiccate competenze: l'intento perseguito è stato di superare il livello delle *best practices* ed evidenziare orientamenti teorici che sgomberino il campo da qualunque 'pretesa' di attribuzione di tale disciplina ad aree disciplinari peculiari (giuridica, storica, ecc.) per, piuttosto, sperimentare strumenti e modalità nuove di elaborazione del "didattico" all'interno del "pedagogico", quindi utilizzando l'insegnamento dell'educazione civica quale spazio riflessivo sulla mediazione didattica.

Aree di lavoro sono state pertanto la varietà delle denominazioni, le ambiguità semantiche, i temi "caldi" quali la costituzione o la media education, la declinazione didattica, le strategie metodologiche e la valutazione.

Ad esempio, con la finalità di offrire un contributo per la rifondazione didattica dell'idea di cittadinanza alla luce delle categorie della responsabilità e partecipazione per una alleanza partecipata studenti-insegnanti-famiglie, il gruppo ha lavorato alla co-responsabilità e co-progettazione scuola-famiglia attraverso il patto di corresponsabilità educativa mediante la condivisione di criteri e procedure di esercizio dei diritti e dei doveri e la elaborazione partecipata delle proposte di intervento. Alla luce della rottura del patto genitori - docenti e di alcune criticità rilevate come la delega della responsabilità educativa, il gruppo ha avviato la costruzione di dispositivi didattici quali mediatori permanenti, replicabili e valutabili attraverso la metodologia del "problem-based learning".

Nella prospettiva di avvio del nuovo insegnamento è stato realizzato un progetto specifico di ricerca-formazione collaborativa rivolto ad offrire agli insegnanti chiavi di lettura culturali e strumenti di progettazione per un curriculum specifico, secondo l'idea di esplorare le forme di trasposizione dei saperi compresi in questa area di sapere e costruire una matrice concettuale dell'insegnamento dell'educazione civica (strutturata per assi culturali) dalla quale far discendere curricula e strumenti di valutazione delle competenze di cittadinanza distinti per ordine e grado di scuola. Le sfide poste agli insegnanti sono state pertanto quelle di rendere finalmente contenuti, obiettivi e traguardi di questo insegnamento non più "ospiti" dei curricula vigenti ma veri e propri cardini di una formazione antropo-pedagogicamente fondata, favorire la riflessione sulle proprie pratiche didattiche di progettazione delle competenze di cittadinanza, creare una comunità di pratica online, costruire un *expertise* condiviso e focalizzare l'attenzione sui processi mediatori (Damiano, 2013) dell'insegnamento. Processi realizzati attraverso

quadri teorici della ricerca riconducibili all'approccio fenomenologico-ri-flessivo a partire dall'analisi delle pratiche-in-uso, osservate in situazione, nelle interazioni degli insegnanti con gli alunni, di natura sia didattica, sia pedagogica, ma anche psicologica, sociale e intersoggettiva.

## 5. Conclusioni

Proprio perché la democrazia dovrebbe caratterizzarsi per una reale e continua apertura alla vita complessiva dei cittadini, non c'è democrazia che possa dirsi pienamente e definitivamente realizzata, così come non c'è scuola che possa essere ferma a una didassi stabilizzata, perché per spirito intrinseco essa deve essere permanentemente "in crisi", cioè aperta a riconsiderare continuamente i modi e le teorie con cui promuovere la realtà personale degli alunni-cittadini. La scuola è viva quando, senza spirito di mera sudditanza adattiva al socio-politico, modifica se stessa in relazione certamente anche alle nuove visioni e alle nuove dinamiche sociali che si affermano, fermo restando, in termini non negoziabili, che il suo riferimento sostanziale resta la persona che ogni alunno incarna. Ne deriva che il problema dell'educazione del cittadino a un senso vitalmente democratico della cittadinanza didatticamente deve contemperare una tensione anche metacontenutistica: quella di promuovere la relazione, più o meno ampia, dell'alunno con i saperi, e ripensare il concetto neoliberista di *empowerment* minimizzante il senso e la funzione della relazionalità educativa, quindi dell'altro e dell'oltre ed enfaticamente, in chiave iper-psicologica, una condizione di autoriferimento del soggetto. La finalità educativa deve contemplare, piuttosto, il rendere il soggetto capace di espandere intenzionalmente sempre più questa interiorità, comprensiva dell'orizzonte cognitivo del soggetto e non solo.

## Bibliografia

- Anders G. (2007). *L'uomo è antiquato*. Milano: Bollati Boringhieri.  
Berti E. (1987). *Le vie della ragione*. Bologna: Il Mulino.  
Comaroff J., Comaroff J.L. (2001). *Millennial Capitalism and the Culture of Neoliberalism*. London: Duke University Press.  
Crouch C. (2003). *Postdemocrazia*. Bari-Roma: Laterza.  
Damiano E. (2013). *La mediazione didattica*. Milano: Franco Angeli.  
Fukuyama F. (1992). *La fine della storia e l'ultimo uomo*. Milano: Rizzoli.

- Harvey D. (2007). *Breve storia del neoliberalismo*. Milano: Il Saggiatore.
- Kelsen H. (2010). *La democrazia*. Milano: Il Mulino.
- Lévy B-H. (2020). *Il virus che rende folli*. Milano: La nave di Teseo.
- Maritain J. (1977). *La conquista della libertà*. Brescia: La Scuola.
- Merleau-Ponty M. (1967). *Segni*. Milano: Il Saggiatore.
- Morin E. (2011). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Massaro S. (2013). *Metamorfosi della democrazia e educazione*. Milano: Guerini.
- Minichiello G. (1995), *Il mondo interpretato. Educazione e teoria della conoscenza*. Brescia: La Scuola.
- Mounier E. (1975). *Manifesto al servizio del personalismo comunitario*. Cassano (Ba): Ecumenica.
- Perla L. (2017). Il modello DiDasco per lo sviluppo professionale dell'insegnante in servizio. In I. Tempesta (Ed.), *Imparare a insegnare. Formazione e didattica per la scuola* (pp. 89-98). Lecce: Università del Salento.
- Perla L. (2019). Un'idea di sviluppo professionale. In L. Perla, B. Martini (Eds.), *Professione Insegnante. Idee e modelli di formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Rovatti P.A. (2020). *In virus veritas*. Milano: Il Saggiatore.
- Salazar Carrion L. (2012). Democracia, representacion y derechos. *Andamios. Revista de Investigacion Social*, 9 (18), 11-34.
- Sen A. (2010). *La democrazia degli altri. Perché la libertà non è un'invenzione dell'occidente*. Milano: Mondadori.
- Taylor C. (1999). *Il disagio della modernità*. Roma-Bari: Laterza.

# Mario Lodi e i suoi primi rapporti col Movimento di Cooperazione Educativa (1955-1963)

Juri Meda

*Professore Associato – Università degli Studi di Macerata*  
*juri.meda@unimc.it*

## 1. Le premesse: la crisi pedagogica affrontata da Mario Lodi nella Scuola elementare di San Giovanni in Croce (1948-1953)

Mario Lodi entrò di ruolo nella scuola elementare di San Giovanni in Croce nell'ottobre 1948. I suoi diari testimoniano come egli non si trovasse a proprio agio all'interno della scuola italiana di quel tempo e fosse così entrato in una crisi profonda, durata fino al 1953. Fu proprio a causa di questa crisi che egli intraprese un proprio originale percorso di ricerca pedagogica, nel tentativo di superare gli ormai logori precetti inculcatigli durante la sua formazione all'interno dell'istituto magistrale fascista, che non gli consentivano di sviluppare alcuna vera relazione educativa con i propri alunni. Il 20 ottobre 1951 annotava nella *Cronaca di vita della scuola* del registro di classe terza dell'a.s. 1951-1952:

[Gli alunni] In compenso sanno tenere una perfetta disciplina passiva che a volte mi sgomenta: fermi come statue, coi cervelli inerti, non rispondono neanche al sorriso, temono il maestro e quando il maestro vuole discorrere con loro, si racchiudono in un gelido silenzio che mi riesce impossibile rompere. [...] Eppure un mezzo di scendere in quei cuori e scioglierli all'amore della scuola, degli amici, del maestro e del sapere c'è, deve esserci. È questo l'arduo compito di quest'anno, essenzialmente educativo<sup>1</sup>.

L'anno successivo Lodi perseguì pervicacemente tale obiettivo e avviò un'osservazione puntuale dei propri alunni e alunne, incentivandone intuitivamente la libera e spontanea espressione, soprattutto attraverso il disegno

1 Archivio storico dell'Istituto Comprensivo "A.G. Roncalli" di Gussola, fondo "Scuola Elementare di San Giovanni in Croce", Serie "Registri scolastici", scatola n. 6.

e il componimento scritto, nel tentativo di recuperarne la dimensione più autentica e destarli dalla “perfetta disciplina passiva” da essi osservata in classe. Annotava nella *Cronaca di vita della scuola* del registro di classe quarta dell’a.s. 1952-1953:

Gli scolari hanno sempre parlato di ciò che li interessava, ho sempre letto i temi migliori, ho quasi sempre corretto alla presenza dell’alunno, e salvo qualche eccezione, gli argomenti scelti erano sentiti o addirittura vissuti. Dopo la composizione ho dato grande importanza alla conversazione, e ciò mi è servito per conoscere il mondo di questi sconosciuti ragazzi<sup>2</sup>.

Questa breve premessa ci consente di comprendere quanto la crisi pedagogica in cui precipitò Lodi una volta entrato di ruolo a scuola preludesse alla svolta attivistica subentrata di lì a poco nell’attività didattica quotidiana da lui promossa a scuola. L’osservazione attenta dell’alunno e lo studio della sua vita e della sua cultura, la “scoperta del bambino” e del suo modo di vedere il mondo, l’attenzione a quelle che erano le sue esigenze reali, furono centrali nella creazione dei presupposti pedagogici per la sua successiva maturazione professionale.

Nel rapporto informativo inviato al Provveditore agli Studi di Cremona nel settembre 1955 il Direttore Didattico di Piadena affermava che Lodi “applica il metodo attivo”, “lavora con molta intelligenza” e “studia i problemi didattici e li sperimenta nella sua scuola, con molto buon senso”<sup>3</sup>.

## 2. Mario Lodi incontra il Movimento di Cooperazione Educativa (1955-1960)

Mario Lodi non era il solo maestro ad aver sviluppato in quegli anni una certa sensibilità nei confronti dei propri alunni all’interno della piccola scuola elementare di campagna di San Giovanni in Croce. In più occasioni, infatti, ricordando quegli anni, egli ha fatto riferimento alla cosiddetta “Repubblica di San Giovanni”, termine con il quale alludeva al gruppo di mae-

2 Archivio storico dell’Istituto Comprensivo “A.G. Roncalli” di Gussola, fondo “Scuola Elementare di San Giovanni in Croce”, Serie “Registri scolastici”, scatola n. 6.

3 Archivio storico dell’Istituto Comprensivo “G. M. Sacchi” di Piadena, Cartella personale di Mario Lodi, Fascicolo 1, Sottofascicolo 3 “Rapporti informativi”.

stri che lì si erano impegnati nel tentativo di rinnovare spontaneamente la propria didattica, lasciandosi alle spalle l'educazione autoritaria e trasmisiva. Di questa "repubblica pedagogica" facevano parte gli insegnanti Argo Orsini, cui era legato da una amicizia profonda, Ugo Bassi, Sergio Nollì e Giovannina Bignami.

Se Mario Lodi e i suoi colleghi avevano avviato spontaneamente all'interno delle proprie classi una sperimentazione tesa a rinnovare le tecniche d'insegnamento ma anche il modo di concepire la scuola, c'era chi in quegli stessi anni aveva provato a fare di più, riunendo tutti gli insegnanti italiani che sentivano questa esigenza in un movimento di rinnovamento pedagogico. Nel 1951, infatti, era nata a Fano – attorno ad alcune figure emblematiche, come Giuseppe Tamagnini, Aldo Pettini e Margherita Zoebeli<sup>4</sup> – la Cooperativa della Tipografia a Scuola (CTS), fondata da un gruppo di insegnanti e pedagogisti che si ispiravano alla metodologia della pedagogia popolare di Freinet. Negli anni immediatamente successivi Aldo Pettini aveva iniziato a diffondere le tecniche didattiche freinetiane (Pettini, 1952) e Giuseppe Tamagnini aveva scritto una introduzione alla prima traduzione italiana di *Naissance d'une pédagogie populaire* di Élise Freinet (1949 e 1955), che avrebbero costituito successivamente due riferimenti fondamentali per lo sviluppo della riflessione pedagogica all'interno del Movimento di Cooperazione Educativa (nome che sarebbe stato assunto definitivamente da CTS nel 1957).

Mario Lodi entrò in contatto diretto con la Cooperativa della Tipografia a Scuola nel corso del 4° Congresso nazionale del movimento svoltosi a San Marino nel novembre del 1955, spinto a ciò dal collega Argo Orsini. L'incontro con la pedagogia freinetiana costituì per Lodi la conferma che le sue intuizioni erano corrette. Egli iniziò ad applicare i principi di questa pedagogia a San Giovanni in Croce e continuerà a utilizzarli anche nella piccola scuola elementare del Vho, frazione di Piadena, suo paese natale, dove sarà trasferito nel 1956.

Oltre che dal suo diario pedagogico più noto, *C'è speranza se questo accade al Vho* (1963), questo dato è confermato da quanto Lodi annotava di proprio pugno nel registro di classe quarta dell'a.s. 1955-1956 della scuola di San Giovanni in Croce, in cui si percepiva l'ulteriore maturazione pro-

4 Più in generale, per una ricostruzione del freinetismo italiano e della genesi del Movimento di Cooperazione Educativa, si rimanda a: Pettini, 1980; Catarsi, 1999; Bandini, 2013; D'Ascenzo, 2020; Rizzi, 2021.

fessionale scaturita dall'incontro sammarinese. Nella *Cronaca di vita della scuola*, in data 11 gennaio 1956, Lodi scriveva:

Per ampliare ed approfondire le esperienze introdotte negli anni precedenti ho deciso di orientare in senso attivo l'insegnamento, secondo le indicazioni dei nuovi programmi. A ciò mi ha spinto il lavoro dell'anno precedente, che si può considerare positivo, ma soprattutto le esperienze dei colleghi del Movimento di Cooperazione Educativa discusse al congresso tenutosi a S. Marino dal 1 al 4 novembre, al quale ho partecipato insieme al collega Orsini. [...] Comincio con un poco di titubanza, conscio dei pericoli e delle responsabilità, della mole di lavoro che ricadrà sulle mie spalle; ma sono sorretto dall'aiuto morale dei colleghi lontani coi quali terrò corrispondenza, e alla cui esperienza chiederò aiuto nelle incertezze e nelle difficoltà. Per dar modo agli alunni di esprimersi liberamente ho messo a loro disposizione tutte le tecniche possibili, col fermo proposito però di non far cadere il lavoro degli alunni nel tecnicismo: ho acquistato una pressa tipografica, sono pronti colori pennelli e carta di ogni dimensione e colore, strumenti per incidere su linoleum, legno e altro materiale per mosaici, ecc. I ragazzi scriveranno ciò che vorranno e quando vorranno. I testi verranno letti alla scolaresca che sceglierà il migliore. [...] Metterò molto impegno nel lavoro, documenterò ogni esperienza, com'è costume di ogni appartenente al Movimento di C.E., mi porrò le questioni con serietà e severità, sarò il più obiettivo possibile<sup>5</sup>.

L'inedita annotazione lodiana dell'11 gennaio 1956 è fondamentale, per più motivi. Il primo è che Mario Lodi afferma di aver deciso di "orientare l'insegnamento in senso attivo, secondo le indicazioni dei nuovi programmi", spinto a ciò dai risultati positivi da lui stesso ottenuti in classe nell'a.s. 1954-1955 ma soprattutto dalle incoraggianti esperienze presentate nel novembre precedente dai partecipanti al convegno sammarinese dell'MCE.

Quel "secondo le indicazioni dei nuovi programmi" ci spinge a sottolineare come Lodi, nell'orientarsi verso l'utilizzo in classe delle innovative tecniche freinetiane, non compia una scelta di rottura con la "scuola legale" di quegli anni, ma si ponga addirittura – quanto strumentalmente? – nel solco dei nuovi programmi didattici per la scuola primaria varati dal ministro democristiano Giuseppe Ermini, i quali risentivano dell'influenza eser-

5 Archivio storico dell'Istituto Comprensivo "A.G. Roncalli" di Gussola, fondo «Scuola Elementare di San Giovanni in Croce», Serie «Registri scolastici», scatola n. 6.

citata dall'attivismo deweyano introdotto da Lombardo Radice già negli anni '10 (Dewey, 1915) e rilanciato in Italia da Washburne a partire dal 1945. In quei programmi, d'altronde, si richiamavano “la necessità di muovere dal mondo concreto del fanciullo [...]; la sollecitudine di fare scaturire dall'alunno stesso l'interesse all'apprendere; la cura di svolgere gradualmente le attitudini all'osservazione, alla riflessione, all'espressione; [...] la consapevolezza, finalmente, che scopo essenziale della scuola non è tanto quello di impartire un complesso determinato di nozioni, quanto di comunicare al fanciullo la gioia e il gusto di imparare e di fare da sé, perché ne conservi l'abito oltre i confini della scuola, per tutta la vita”<sup>6</sup>.

Non a caso, senza dubbio per giustificare le proprie scelte (non dimentichiamo che i registri all'epoca erano periodicamente vidimati dal direttore didattico e dall'ispettore scolastico), nelle proprie annotazioni Lodi fa spesso riferimento a quanto previsto dai nuovi programmi didattici per la scuola primaria, rivendicando la propria conformità ad essi.

Un altro elemento colpisce all'interno dell'annotazione dell'11 gennaio 1956. Lodi afferma di sentirsi “sorretto dall'aiuto morale dei colleghi lontani” dell'MCE coi quali è entrato in rapporto epistolare “e alla cui esperienza chiederò aiuto nelle incertezze e nelle difficoltà”. Lo sforzo documentativo (“documenterò ogni esperienza”) è fondamentale, in quanto l'MCE si configurò fin dagli esordi come una “comunità di pratica”, ponendosi in una prospettiva di apprendimento permanente fondato sulle esperienze concrete condotte in classe, rifacentesi sì alle teorie pedagogiche elaborate da Freinet, ma con una forte vocazione alla documentazione dell'attività concretamente svolta in classe, finalizzata al consolidamento del “saper fare” degli insegnanti aderenti al movimento. Lodi si spogliava dunque dei residui pedagogici derivanti da un vecchio modo di fare scuola e introiettava gli elementi fondamentali della cooperazione educativa, impegnandosi nella documentazione rigorosa e dettagliata delle proprie esperienze didattiche a vantaggio dei tanti maestri che gravitavano intorno all'MCE.

Nell'ottobre 1956 – con l'inizio del nuovo anno scolastico – Lodi iniziò a insegnare presso la scuola elementare del Vho di Piadena, suo paese natale,

6 Il testo è tratto dalla *Premessa ai Programmi didattici per la scuola primaria* allegati al Decreto del Presidente della Repubblica 14 giugno 1955, n. 503, che sostituirono i programmi didattici e le relative istruzioni per le scuole elementari, pubbliche e private stabiliti con il Decreto Luogotenenziale 24 maggio 1945, n. 459, entrando in vigore dal 1° ottobre 1955.

dove introdusse in classe la composizione scritta individuale o collettiva, con relativa discussione in classe, il giornalino di classe stampato con un piccolo complesso tipografico sulla base del metodo freinetiano, la corrispondenza interscolastica (significativa da più punti di vista quella con la classe guidata dalla maestra Sara Cerrini Melauri nella piccola scuola di Doccia in Toscana<sup>7</sup>, in parte pubblicata in *C'è speranza se questo accade al Vho*), ma anche il racconto libero e il disegno spontaneo. Nella sua scuola la creatività infantile era valorizzata al massimo<sup>8</sup>: i bambini parlavano di sé, perché era solo ancorandosi alla loro esperienza diretta che le conoscenze potevano depositarsi saldamente nella loro persona, andando così – per dirla con parole sue – “in profondità verso la qualità della conoscenza, non in estensione verso una quantità di briciole inutili” (Lodi, 1963, p. 12).

L'attività di documentazione dettagliata delle esperienze condotte in classe iniziata a San Giovanni in Croce andò avanti anche nella nuova sede scolastica, dove continuò a tenere un proprio diario pedagogico, che può essere considerato l'evoluzione delle quotidiane annotazioni prese all'interno della *Cronaca di vita della scuola* sui registri scolastici negli anni precedenti. Le potenzialità di quel materiale furono immediatamente colte da Aldo Petini (altro pilastro del movimento), che avviò nel 1956 la pubblicazione periodica su *Cooperazione Educativa* – organo ufficiale dell'MCE – degli stralci più significativi tratti dal diario pedagogico di Mario Lodi (Lodi, 1956), all'interno della rubrica *Pagine di diario*, edita con alterna periodicità fino al 1965 (Lodi, 1965). Lodi si impegnava a far uscire le proprie rivoluzionarie esperienze scolastiche dai limiti angusti delle aule scolastiche, rivolgendosi agli altri insegnanti del movimento e all'intera comunità pedagogica nazionale nel tentativo di cambiare la scuola.

7 Sara Cerrini Melauri (1920-2012), frequentò la scuola magistrale a Firenze e iniziò subito dopo a lavorare come insegnante, prendendo servizio nel 1951 nella piccola scuola rurale di Doccia (frazione di Pontassieve), dove insegnò fino al 1965, dando vita a una delle più innovative esperienze educative del secondo dopoguerra. Tale esperienza è da lei documentata ne *Il paese sulla collina. Pagine di scuola e di vita* (1985), in appendice al quale – a cura di Franco Manescalchi – sono pubblicate due significative lettere di Bruno Ciari e Mario Lodi, selezionate dal suo ricco epistolario. Collaboratrice del Movimento di Cooperazione Educativa, diede alle stampe i propri diari, pubblicò un volume di saggi di carattere pedagogico (Cerrini Melauri, 1977) e numerosi articoli sulle riviste *Cooperazione Educativa*, *Riforma della Scuola*, *Scuola e Città* e *Il Giornale dei Genitori*. Su questa figura, si veda il recente: Borghini, 2017.

8 Questa centralità della creatività infantile emerge ampiamente all'interno del recente volume: Bufano, Colombo, Lodi, Pallotti, Platè, 2019.

È interessante ancora una volta vedere come le autorità scolastiche valutassero l'applicazione in classe dei principi pedagogici e delle metodologie didattiche elaborate dal cooperativismo educativo italiano sulla base delle teorie freinetiane, che in qualche modo rimandavano all'area politica progressista alla quale Lodi era immediatamente accostato a causa della propria militanza politica nel Partito Socialista. L'esito dei sondaggi archivistici condotti porta a interessanti riflessioni.

Nel rapporto informativo inviato al Provveditore agli Studi di Cremona nel giugno 1957, il Direttore Didattico di Piadena affermava che Lodi “ha interpretato con acutezza lo spirito innovatore degli ultimi programmi e li ha attuati con risultati ottimi”<sup>9</sup> e un anno più tardi, nel giugno 1958, in un successivo rapporto informativo, non solo lo definiva “maestro esemplare”, ma precisava che sapeva “trattare con competenza e perizia i problemi pedagogici e didattici” e che egli era “il vero maestro: moderno, che [ha] saputo rendere viva la sua scuola non abbandonando la vecchia strada”<sup>10</sup>.

I giudizi positivi espressi dai suoi superiori sul maestro di Piadena sono interessanti per più ragioni, ma in particolar modo – ritengo – perché testimoniano come nel contesto direttivo e ispettivo di quegli anni non si percepisse uno scarto netto tra l'applicazione delle tecniche freinetiane messe a punto all'interno di MCE e i generici principi attivistici che informavano i programmi didattici per la scuola primaria del 1955, cui già Lodi si era richiamato nel gennaio 1956. Questa ambiguità favorì la messa in opera da parte di Lodi all'interno della scuola di innovazioni didattiche mal digerite dalla maggior parte del corpo insegnante, che continuava a fare scuola come aveva sempre fatto, ma gli sarebbe costata negli anni successivi l'accusa di “riformismo pedagogico” formulata da parte di un non meglio specificato collettivo di insegnanti bolognesi, che condurrà nel 1971 anche a uno duro scontro all'interno del movimento (Collettivo di insegnanti bolognesi, 1971)<sup>11</sup>.

9 Archivio storico dell'Istituto Comprensivo “G. M. Sacchi” di Piadena, Cartella personale di Mario Lodi, Fascicolo 1, Sottofascicolo 3 “Rapporti informativi”.

10 Archivio storico dell'Istituto Comprensivo “G. M. Sacchi” di Piadena, Cartella personale di Mario Lodi, Fascicolo 1, Sottofascicolo 3 “Rapporti informativi”.

11 Si veda la minuta della lettera di Mario Lodi alla redazione di *Cooperazione Educativa*, s.d. (ma 1971) conservata all'interno delle sue carte private, in cui Lodi contestava ai redattori della rivista dell'MCE di aver dato spazio alle critiche del Collettivo di insegnanti bolognesi senza aver contestualmente dato modo a Lodi di replicarvi.

### 3. Il rapporto con Giuseppe Tamagnini e Giovanna Legatti e il fallito progetto di trasferirsi nella scuola di Coldigioco (1960-1963)

Ciò detto, tra la seconda metà degli anni '50 e l'inizio degli anni '60, anche in virtù della strenua attività pubblicistica condotta sull'organo a stampa del movimento dietro sollecitazione di Pettini, Lodi divenne un punto di riferimento per il freinetismo italiano. Ciò è attestato anche da una vicenda meno nota, rimasta nell'ombra per molti anni, che conviene qui richiamare. Nel dicembre 1960 Giuseppe Tamagnini<sup>12</sup> propose a Mario Lodi di chiedere il trasferimento dalla piccola scuola elementare del Vho in quella di Coldigioco, frazione di Apiro, nelle Marche, dove lo stesso Tamagnini aveva deciso di trasferirsi insieme alla compagna Giovanna Legatti nella vecchia casa paterna di Frontale di Coldigioco, dove “già da alcuni anni si incontravano, a gruppi ed a turni durante l'estate, colleghi del Movimento di Cooperazione Educativa per scambi di idee, comunicazioni sul lavoro svolto durante l'anno scolastico, corsi di aggiornamento o di iniziazione alle tecniche Freinet”, durante i quali era maturata l'esigenza di avere “a portata di mano una scuola in cui le tecniche Freinet fossero applicate e si potesse prendere contatto non solo con gli strumenti ed i lavori compiuti, ma con gli autori in carne ed ossa di quei lavori e vedere in atto quelle tecniche” (Tamagnini, 2001, pp. 5-6). Ciò aveva fatto scaturire in Tamagnini l'idea di attuare nella vicina scuola di Coldigioco, “un esperimento di scuola imperniato sulle tecniche Freinet condotto [...] in un ambiente senza dubbio fra i più depressi”, al fine anche di “dimostrare, se avesse qualche fondamento di validità l'obiezione che spesso ci veniva rivolta, secondo cui le tecniche Freinet per dare buoni risultati avevano bisogno di favorevoli condizioni ambientali: in un ambiente povero di stimoli culturali, si diceva, il testo libero e la corrispondenza non avrebbero potuto portare più in là del 'diario' di vecchia e poco onorata memoria” (Tamagnini, 2001, p. 6). Tamagnini insomma aveva pensato di coinvolgere in questo esperimento, centrale per la diffusione del freinetismo in Italia, proprio Mario Lodi, seppur con la collaborazione e il supporto a distanza di Bruno Ciari, Maria Bertini e altri maestri del Movimento. In una lettera del 10 gennaio 1961 Tamagnini scriveva a Lodi: “Certo la tua presenza creerebbe per il Movimento una eccezionale condizione di favore: lavorando insieme potremmo arrivare molto lon-

12 Sulla figura di Tamagnini, in particolare, si veda il recente: Rizzi, 2020.

tano. Per me personalmente sarebbe una infinita fortuna ed un motivo di fiducia e sicurezza”<sup>13</sup>.

Nelle settimane successive Mario Lodi e Giovanna Legatti chiesero ai rispettivi Provveditori il trasferimento nella piccola scuola di Frontale. Nel giugno del 1961 tuttavia la Legatti ottenne il trasferimento da Vigolzone, in provincia di Piacenza, mentre Lodi se lo vide rifiutare e il progetto naufragò, anche se la casa MCE di Frontale e la scuola di Coldigioco continuarono a costituire negli anni a venire un polo attrattivo per i membri del movimento, tanto da attirare a un certo punto l’attenzione della Questura di Macerata.

Nella nota 3710 della Questura di Macerata alla Questura di Cremona del 3 agosto 1963, infatti, si informava che Giuseppe Tamagnini, insegnante di pedagogia presso l’Istituto Magistrale di Fano, aveva organizzato presso la propria abitazione ad Apiro “un convegno-soggiorno di professionisti, insegnanti elementari e professori, aderenti al Movimento di Cooperazione Educativa, con sede a Fano. Lo scopo del convegno-soggiorno, al pari dello scorso anno, sarebbe quello di mettere in pratica ed incrementare, su larga scala, il metodo di insegnamento Freinet per permettere lo scambio delle osservazioni e delle esperienze degli alunni tra scuola e scuola, anche di Stati diversi”<sup>14</sup>.

Seguiva un elenco dei partecipanti al convegno, sul conto dei quali si pregavano le competenti questure di fornire maggiori informazioni, in quanto “sebbene non si siano, finora, esposti politicamente, si ritiene che la maggior parte di essi siano orientati verso i partiti di sinistra”, come Tamagnini, che risultava iscritto al PCI<sup>15</sup>. I nomi erano quelli – tra gli altri – di Aldo Pettini, Bruno Ciari, Ida Sacchetti, Armando Novelli, Maria Casella, Ermelinda Criscuolo, Dino Zanella e Mario Lodi<sup>16</sup>. La voce, sinora

13 La lettera è conservata nelle carte private di Mario Lodi, all’interno della corrispondenza.

14 Archivio di Stato di Cremona, fondo “Questura di Cremona”, serie “Ufficio di Gabinetto”, cat. A1, b. 26, fasc. Lodi Mario di Ferruccio.

15 Archivio di Stato di Cremona, fondo “Questura di Cremona”, serie “Ufficio di Gabinetto”, cat. A1, b. 26, fasc. Lodi Mario di Ferruccio.

16 La Questura di Cremona rispondeva alla Questura di Macerata il 14 agosto 1963 con nota n. 05046, in cui – tra le altre cose – era riportato quanto segue: “Si comunica che Lodi (non Todi) Mario [...], insegnante elementare, risulta di regolare condotta in genere. Denunciato all’Arma di Piadena ai sensi dell’art. 725 C.P., in data 28/6/1963 è stato assolto dal Pretore di Casalmaggiore. [...] Iscritto al P.S.I., svolge attiva propaganda specie fra i giovani, cura le edizioni Avanti di Milano, e viaggia spesso per assol-

non supportata da effettiva documentazione, che in quegli anni i maestri aderenti all'MCE fossero sottoposti a vigilanza di polizia trova qui conferma e ci testimonia la complessità di un momento storico all'interno del quale – da un lato – pedagogia e politica erano saldamente vincolate e gli ideali educativi professati riflettevano l'aderenza a una determinata idea di società e – dall'altro – certa pedagogia era guardata con sospetto all'interno degli ambienti più conservatori, i quali – a differenza dei direttori scolastici e degli ispettori scolastici precedentemente citati – tendevano a fare di tutta l'erba un fascio e ad accusare di settarismo politico coloro i quali aderivano agli innovativi principi dell'attivismo pedagogico.

## Bibliografia

- Bandini G. (2013). Pour une école coopérative et socialement engagée: diffusion et révision de l'œuvre de Célestin Freinet en Italie. *History of Education & Children's Literature*, VIII, 2, 357-376.
- Borghini G. (2017). *Un piccolo borgo, una grande idea. La corrispondenza di Sara Cerrini Melauri dal 1951 al 1966: lettere da e per "il paese sulla collina"*. Rufina: Tipografia Poggiali.
- Bufano M., Colombo T., Lodi C., Pallotti A., Platè E. (Eds.). (2019). *A&B: la parola ai bambini. Storia e attualità di un giornale-progetto educativo ideato da Mario Lodi*. Drizzona: Casa delle Arti e del Gioco – Mario Lodi.
- Catarsi E. (Ed.). (1999). *Freinet e la pedagogia popolare in Italia*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cerrini Melauri S. (1977). *Dal bambino alla comunità*. Pistoia: Centro di Documentazione.
- Cerrini Melauri S. (1985). *Il paese sulla collina. Pagine di scuola e di vita*. Arezzo: All'insegna dell'A-Ztèco.
- Collettivo di insegnanti bolognesi (1971). Il kennediano di Piadena. *Quaderni Piacentini*, X, 43, 162-167.
- D'Ascenzo M. (2020). Pedagogic Alternatives in Italy after the Second World War: the Experience of the Movimento di Cooperazione Educativa and Bruno Ciari's New School in Bologna. *Espacio, Tiempo y Educación*, VII, 1, 69-87.
- Dewey J. (1915). *La scuola e la società*. Catania: F. Battiato (traduzione italiana a cura di G. Di Laghi).

vere incarichi di partito. In pubblico gode di buona reputazione" (Archivio di Stato di Cremona, fondo "Questura di Cremona", serie "Ufficio di Gabinetto", cat. A1, b. 26, fasc. Lodi Mario di Ferruccio).

- Freinet É. (1949). *Naissance d'une pédagogie populaire, historique de la C.E.L. (Coopérative d'Enseignement Laïc)*. Cannes: Éditions de l'École Moderne Française.
- Freinet É., Freinet C. (1955). *Nascita di una pedagogia popolare*. Firenze: La Nuova Italia.
- Lodi M. (1956). Pagine di diario. *Cooperazione Educativa*, 9-10.
- Lodi M. (1963). *C'è speranza se questo accade al Vho*. Milano: Edizioni Avanti!.
- Lodi M. (1965). Pagine di diario – L'apprendimento linguistico. *Cooperazione Educativa*, 3.
- Pettini A. (1952). *Le tecniche Freinet*. Rimini: ODCU.
- Pettini A. (1980). *Origini e sviluppo della cooperazione educativa in Italia. Dalla CTS al MCE (1952-1958)*. Milano: Emme.
- Rizzi R. (2020). *L'ideale e l'impegno. Giuseppe Tamagnini pioniere pedagogico della Cooperazione Educativa in Italia*. Ancona: Consiglio regionale delle Marche (*Quaderni del Consiglio regionale delle Marche*, XXV, 333)
- Rizzi R. (2021). *La cooperazione educativa per una pedagogia popolare: una storia del MCE*. Parma: Junior.
- Tamagnini G. (2001). Introduzione. In G. Legatti, *Coldigioco* (pp. 3-8). Jesi: Stampa Nova.

# Formare docenti creativi per costruire una società democratica e inclusiva

Elena Mignosi

*Professoressa Associata – Università di Palermo*  
*elena.mignosi@unipa.it*

In questo contributo mi ispirerò a Mario Lodi e alla sua concezione della scuola come luogo potenziale in cui scoprire, nell'età dello sviluppo, le proprie capacità ma anche le proprie preferenze e i propri desideri e, nello stesso tempo, come contesto in cui sperimentare la dimensione comunitaria e di gruppo per potere divenire adulti consapevoli e attenti al bene comune.

Ho usato il termine “potenziale”, perché la scuola può non arrivare ad assolvere il suo compito ma, al contrario, contribuire a conformare il pensiero, a diffondere una cultura della competizione e a perpetuare le disuguaglianze.

Benché ci siano stati sicuramente cambiamenti significativi, legati anche alle trasformazioni sociali, la necessità di una scuola accogliente ed emancipatrice è ancora presente, soprattutto all'interno di una cultura liberista come quella attuale.

È quindi necessario individuare strategie e modalità che possano andare in una nuova direzione, considerando le principali variabili in gioco, pur senza dimenticare la complessità e le molteplici sfaccettature (economiche, politiche, culturali...) del problema.

In questo senso approfondirò come, per “cominciare dal bambino” (citando un libro di Lodi recentemente ripubblicato) e, più in generale, per una società democratica e inclusiva, sia necessario ripensare la formazione degli insegnanti (iniziale e in servizio) in tutti gli ordini di scuola.

## 1. Prologo

Inizierò da una memoria personale legata alla mia infanzia. Sono figlia di un'insegnante che ha partecipato attivamente ai movimenti per il rinnova-

mento della scuola tra gli anni '60 e '80 del secolo scorso e che, quando fu pubblicato nel 1970, comprò *Il paese sbagliato* di Mario Lodi. Allora ero una bambina molto curiosa, ai primi anni di scuola elementare, ed ero già un'appassionata lettrice: attratta dal quadrato rosso su sfondo bianco della copertina, ricordo che cominciai a leggere quel libro e che rimasi catturata dalle "storie scolastiche" che vi erano narrate, tanto che lo rilessi più volte e a più riprese, soffermandomi in particolare su alcuni episodi che mi toccavano particolarmente. Credo che mi riconoscessi in quello che i bambini della classe di Mario Lodi sperimentavano e in quello che dicevano, emozionandomi molto. Racconto questo per evidenziare come un libro considerato principalmente come destinato agli adulti e finalizzato al rinnovamento di pratiche didattiche inadeguate ad una scuola democratica, potesse avere diversi livelli ermeneutici e fosse così autentico da risultare vicino anche ad una piccola lettrice. Mi domando inoltre se il contenuto di quel libro non abbia lasciato un segno nel mio modo di concepire la scuola (ma anche la giustizia sociale) negli anni successivi e sento di poter rispondere in modo affermativo.

### 1.1 *Il bambino che crea e che rischia di "essere decapitato" dalla scuola*

Rifacendomi ancora ad alcuni degli articoli raccolti in "Cominciare dal bambino" mi sembra interessante rilevare come Lodi, citando Vigotskij, considerasse la creatività del bambino come la capacità di combinare e rielaborare i dati dell'esperienza inventando situazioni nuove, e come, quindi, la sua capacità immaginativa fosse direttamente proporzionale alla ricchezza ed alla varietà delle esperienze stesse.

Esercitare la creatività significa dunque valorizzare l'esperienza del bambino per mezzo dell'immaginazione come forza vitale che progetta, verifica, elabora, crea: questo vale in ogni campo di studio, dalla matematica alla linguistica, dalle scienze naturali alla indagine della realtà sociale, economica e politica in cui il bambino vive già da protagonista (Lodi 1977, pp. 117-118).

Perché tutto questo accada è necessario trasformare la struttura autoritaria della scuola e rivedere completamente un sistema valutativo che, attraverso i voti, attiva la competizione tra gli alunni e soffoca la motivazione

personale, il piacere di esplorare e la capacità di pensare e di apprendere in modo significativo<sup>1</sup>.

Ma venire incontro ai bisogni del bambino e stimolare la sua scoperta di sé e di ciò che lo circonda, comporta anche la necessità che si dia attenzione al suo essere una persona intera, al fatto, cioè, che il suo corpo è indissolubilmente legato alla sua mente. “Ogni scoperta viene dal bambino incorporata, senza però annullare le precedenti, in un rapporto continuo con l’ambiente i cui dati vengono organizzati nello spazio e nel tempo dalla memoria” (Lodi 1977, p. 121). Lodi sottolinea con forza la necessità di cambiare completamente prospettiva, considerando un “corpo vivo” quello che interagisce col mondo e che coincide con il soggetto stesso e con il suo sentire e sentirsi, e definendo un’aggressione al bambino il non considerarlo nella sua totalità corpo-mente. Mi sembra particolarmente importante riportare direttamente il pensiero del maestro di Piadena per evidenziarne l’attualità e, come vedremo, la stretta relazione con la formazione degli insegnanti:

l’aggressione si consuma «decapitando» i bambini ai quali si stacca la testa dal corpo e la si riempie di nozioni. Il corpo, considerato un inutile strumento, viene seppellito in un banco [...]. E anche quando lo chiameranno a fare la ginnastica, con gesti uguali per tutti, comandati dall’esterno come movimenti per la rianimazione dei paralizzati, sarà un corpo senza vita. Il corpo vivo non compie gesti imposti, mette in moto ogni facoltà della persona per esprimere e comunicare idee, per lavorare, inventare, cantare, danzare, secondo il suo ritmo interiore che diventerà collettivo non su ordine di un organizzatore, ma per esigenza vitale (Lodi, 1977, p.122).

Si tratta di una prospettiva del tutto assimilabile a quella intersoggettiva ed *embodied* che, negli ultimi anni, grazie anche *all’infant research* e alla scoperta dei neuroni-specchio ha ridato valore ad un approccio olistico alla persona, con importanti conseguenze anche in ambito pedagogico (Damasio, 2021; Mignosi, 2017; 2020). La principale è che anche gli insegnanti hanno bisogno di vivere la scuola come un “contesto di liberazione e di crescita”, dove dare spazio alla propria creatività ed alla propria immaginazione per potere incontrare quella dei loro alunni e far sì che si sviluppino a livello

1 Non è questa la sede per affrontare in maniera articolata il problema della valutazione, mi sembra importante però rilevare come questo sia indissolubilmente legato ad una proposta di trasformazione della scuola in senso partecipativo e di promozione della creatività e dell’immaginazione.

individuale e di gruppo. Inoltre anche gli insegnanti hanno un corpo di cui divenire consapevoli, che va integrato con ogni parte di sé, e sentito come corpo vivo che entra in relazione e che conosce, esattamente come accade per i bambini e per tutti gli esseri umani momento per momento in ogni fase della vita, fin dalla nascita.

Considerando il contesto scolastico, la creatività e l'*unitarietà* dell'insegnante vanno quindi di pari passo con la creatività e *unitarietà* del bambino.

## 2. I principali bisogni formativi degli insegnanti

Ciò che, a mio parere, appare in primo piano se si prova ad individuare ambiti e bisogni formativi riguardo agli insegnanti, è che la dimensione personale (coinvolta sempre nel lavoro educativo in generale) è fondamentale nel lavoro con gli alunni e lo è maggiormente nel corso dell'infanzia.

Come ormai dimostrato dalle neuroscienze e dalle ricerche in ambito psicolinguistico, gli esseri umani fin dalla nascita sono attivi e propositivi nella relazione con gli adulti che si prendono cura di loro (Reddy, 2008; Ammaniti, Gallese, 2014) ed è proprio sulla natura e sulle modalità di tale relazione che è necessario soffermarsi. Il contatto e lo scambio con i bambini comportano per gli insegnanti un coinvolgimento su più livelli ed un notevole sforzo di decentramento: l'attenzione va spostata da modalità comunicative note e familiari, che utilizzano prevalentemente il canale simbolico-verbale, a modalità che includono il canale non verbale e che implicano presenza, ascolto e consapevolezza rispetto a se stessi in termini di soggetti "incarnati" (nella propria interezza psico-corporea).

Anche quando nella scuola ci si sofferma sul corpo dei bambini, di solito non si considera che l'interazione include il corpo degli adulti con le loro sensazioni, le loro posture abituali, le loro preferenze motorie e gestuali (Hackney, 2002). In questo sono da considerare anche il tono e la modulazione della voce, poiché la sensibilità percettiva rispetto all'analogico del linguaggio, rende i bambini particolarmente attenti al modo in cui ci si rivolge loro (Mignosi, 2019). Insegnanti e alunni si incontrano e si sintonizzano attraverso modalità di rispecchiamento su una pluralità di canali sensoriali e attraverso la condivisione di tempi e ritmi (Stern, 1985).

In tale incontro così delicato e ricco di sfumature vengono coinvolte anche le capacità empatiche dell'adulto, sia sul piano emotivo (cioè nello sperimentare soggettivamente e condividere lo stato psicologico e i senti-

menti dell'altro), sia sul piano cognitivo (cioè nel saper identificare e capire i sentimenti e la prospettiva dell'altro) (Mercer, Reynolds, 2002).

Si tratta di riuscire a essere presenti momento per momento e di attivare quella che Bion (1962) chiama “capacità di *reverie*”, nei termini di spazio mentale, ricettività multidimensionale, “senza memoria né desiderio”. È una qualità di ascolto fondamentale che presuppone la capacità di “ascolto di sé” nel qui ed ora per potere entrare in contatto e interagire col bambino senza dirigere, sovrapporsi o anticipare. Parallelamente comporta la capacità di riflettere sia “nel corso dell'azione” (Schön, 1983), per prendere decisioni consonanti a ciò che via via succede, sia successivamente, trovando il tempo e il modo di ritornare sull'esperienza. In questa prospettiva risulta prioritario essere consapevoli del vertice dal quale si osserva e si interagisce (rispetto alle proprie cornici di riferimento, ai propri valori, alla propria storia personale...). Va adottata, quindi, una “visione binoculare” (Bateson, 1979) che prenda in considerazione parallelamente il bambino nella sua specificità, se stessi e il piano della relazione.

Tale attitudine sia empatica che riflessiva è molto importante poiché, oltre a favorire il contatto interpersonale, permette di accrescere il livello di consapevolezza rispetto a se stessi come “persone intere”, in cui psiche e soma sono profondamente integrati (Ammaniti, Ferrari, 2020). Sviluppare la conoscenza dei propri modi di reagire alle sollecitazioni interne ed esterne in termini psico-corporei, è essenziale anche per ridurre i rischi interpretativi e proiettivi, legati al maggiore coinvolgimento del piano analogico nella relazione con i bambini. Per evitare cioè di attribuire a segnali o comportamenti gestuali e motori (per loro natura indefiniti) significati che hanno a che fare principalmente con se stessi e con propri pre-concetti e/o desideri ed emozioni non riconosciuti (Mignosi, 2020). Sia la dimensione sincronica (saper essere nel momento presente) che quella diacronica (saper imparare nel tempo a conoscere i propri modi di funzionare) contribuiscono a favorire la relazione e a rendere significativo lo scambio. Possedere tali competenze va nella direzione di un rapporto di reciprocità, in cui entrambi, adulto e bambino, sono partner attivi di un dialogo. La concezione che si ha riguardo i bambini determina, in questo senso, il modo in cui ci si rapporta loro: se li si pensa capaci di interagire, se si considerano competenti, allora si sarà in grado di instaurare con loro una relazione basata sul coinvolgimento reciproco. I bambini hanno, infatti, bisogno di avvertire la percezione che gli altri hanno di loro *come persone* intenzionalmente comunicative per potervi rispondere (Stern, 2004, 2010).

La *presenza* e la consapevolezza rispetto a se stessi e a quello che accade, però, non sono sufficienti, la relazione con il bambino e con i suoi bisogni comporta anche la mobilitazione di processi immaginativi e creativi. Diviene fondamentale la capacità di costruire uno spazio emotivo ed immaginativo condiviso, nel quale esprimere la dimensione ludica e creativa della relazione; un'area transizionale, campo della fantasia, del gioco e della creatività, dove è possibile, insieme, “dare forma all'informe” e riconoscere ed esprimere il vero sé che, come dice Winnicott (1971), coincide con l'esperienza stessa del vivere e che è così importante nella costruzione dell'identità nel corso dell'infanzia.

Conoscere i bambini, saperli osservare e comprendere, saper progettare e modulare le proposte sui loro bisogni (cognitivi, affettivi, relazionali ecc.), saper operare all'interno della loro “area potenziale di sviluppo” (Vygotskij, 1983), si intreccia strettamente con il saper riflettere sulle esperienze attivate e su se stessi, sul saper valutare e valutarsi, sul saper lavorare in gruppo. Tutto questo si esplica in una “competenza operativa di secondo livello” che consente di saper far fronte adeguatamente (e creativamente) a situazioni variegata, aperte e imprevedibili, di modificare *in itinere* le proprie proposte grazie allo scambio con i bambini e di “costruire nuovi saperi” a partire dalla loro e dalla propria esperienza.

L'indeterminatezza delle azioni educative e la imprevedibilità dei processi attivati e con cui, nel tempo, si interagisce, comporta la capacità di porsi “in ascolto” di quanto accade e delle proprie emozioni, di tollerare il dubbio e l'incertezza accettando uno “stato di sospensione”, non rifugiandosi immediatamente in categorizzazioni o teorizzazioni rassicuranti (Vigna, 2002).

D'altro canto, il dover prendere decisioni funzionali a promuovere apprendimenti sulla base di bisogni specifici e vari, che cambiano nel tempo, chiama in causa la capacità di leggere criticamente le caratteristiche del contesto in cui si agisce per valutarne risorse e limiti e, parallelamente, la consapevolezza rispetto alle teorie e alle “comunità di pratiche” sottese al proprio operato (Wenger, 1998). Tale capacità porta con sé l'autonomia di pensiero e l'essere in grado di rivedere continuamente le proprie premesse e la propria prassi educativa da soli e in gruppo.

Da quanto sostenuto sinora, derivano due conseguenze principali che proverò ad approfondire.

### 3. Una formazione centrata sull'esperienza e sulla dimensione di gruppo

Prendendo in considerazione gli insegnanti, mi riferirò sia alla formazione iniziale, sia alla formazione in servizio, perché, pur con alcune specificità, esse sono accomunabili nella sostanza.

La formazione che mira solitamente all'acquisizione di un sapere teorico e metodologico generale da applicare poi nella prassi risulta, per entrambe le tipologie, del tutto inadeguata, così come risulta inadeguata l'acquisizione di "tecniche" che indichino le procedure da attivare in ogni situazione possibile, avendo come riferimento un sistema precodificato di strategie risolutive (Mortari, 2003; Mignosi, 2007). Il problema dello scollamento tra la teoria e la prassi viene risolto nell'*apprendimento dall'esperienza* che dà luogo a continui rimandi dall'una all'altra, attivati dai processi di riflessione. Apprendere dall'esperienza costituisce quindi una modalità privilegiata per integrare le conoscenze teoriche e metodologiche con la dimensione soggettiva e per attivare capacità creative e metacognitive. Gli insegnanti sono coinvolti a livello personale e accompagnati in un percorso allo stesso tempo ideativo e di continua sistematizzazione e la loro creatività si esplica anche nel sapere effettuare in prima persona ed in termini originali una elaborazione teorico-metodologica a partire dalla pratica<sup>2</sup>.

Apprendere dall'esperienza significa anche potere dare spazio alla soggettività di ciascuno e alla dimensione emozionale che è sempre coinvolta nella prassi, soprattutto quando questa si esplica attraverso la relazione con gli altri: il cambiamento di una persona, in tale prospettiva, passa attraverso l'apprendere dalla partecipazione ad un'esperienza emotiva, l'unica che possa insegnare anche qualcosa sui processi mentali utilizzati per affrontare e risolvere i problemi (Disanto, 2002).

L'entrare in contatto con le proprie emozioni chiama in causa direttamente le capacità osservative ed auto-osservative: "l'apprendere dall'esperienza ed attraverso l'osservazione significa in primo luogo imparare che osservare non consiste in un fuggevole vedere, bensì in un immergersi nell'evento, accoglierne le vibrazioni sensoriali, "sentire" le emozioni e denominarle per ampliare il nostro repertorio sensitivo ed affettivo dal quale attingere per imparare" (Vigna, 2002, p. 119). La riflessione, in questo senso, si configura anche come *autoriflessione* che contribuisce a sostenere

2 Per quanto riguarda gli studenti universitari, quest'ultima consiste nelle attività laboratoriali e nelle esercitazioni in piccoli gruppi.

i processi di cambiamento e permette di accettare il “rischio trasformativo” che comporta ogni reale relazione con l’altro da sé ed ogni processo di apprendimento significativo.

La riflessione sui propri processi cognitivi, sui propri presupposti, sulle procedure adottate, ma anche sulle proprie emozioni e modalità di interazione con gli altri si configura, inoltre, come una “riflessione di secondo ordine” in quanto, partendo dall’esperienza e ritornando all’esperienza, si pone ad un meta-livello ed accresce la conoscenza di sé (Mignosi, 2017b).

Trasferendo quanto detto nella prospettiva della formazione degli insegnanti e degli studenti universitari, è quindi fondamentale programmare tempi e modalità per consentire di *imparare a osservare* e, nello stesso tempo di *imparare ad imparare* e a *riflettere*, riflettendo su se stessi e sulla propria pratica<sup>3</sup>, cercando di tenere insieme la dimensione cognitiva, gli aspetti tecnici e la dimensione emozionale.

Se si fa propria una prospettiva che guarda alla “comunità che apprende” (considerando nello specifico il contesto educativo), non si può non rilevare la centralità della *dimensione di gruppo* e, ancora una volta, la complessità legata da un lato ai diversi sottoinsiemi sociali esistenti (gruppi di programmazione, gruppi con genitori, gruppi-sezione, piccoli gruppi di apprendimento, etc.), dall’altro alla stessa “responsabilità educativa” e al rapporto con i bambini. In funzione di ciò, anche all’interno del contesto universitario la dimensione dei piccoli gruppi di lavoro dovrebbe costituire l’assetto formativo privilegiato.

Nel progettare un percorso di formazione centrato sull’esperienza è quindi necessario considerare la dimensione di gruppo sia come *strumento* che come *obiettivo* del lavoro. Essa permette, infatti, di superare il senso di solitudine di fronte alle difficoltà, di condividere insieme ad altri situazioni che coinvolgono la sfera personale e di confrontarsi con problematiche comuni ma anche con “soluzioni” e prospettive diverse dalle proprie. Dà modo, dunque, di cogliere come la “descrizione della realtà” si costituisca dalle infinite possibilità di intreccio delle infinite relazioni possibili e aiuta ad affrontare i problemi in termini dinamici e multifocali, ad accogliere la soggettività di ciascuno e a sperimentare la diversità come risorsa. Inoltre, utilizzando una “mente di gruppo”, i singoli hanno la possibilità di svilup-

3 Nel caso della formazione iniziale universitaria, un ruolo fondamentale in questo senso può essere svolto dall’esperienza di tirocinio e dalla possibilità di avere una supervisione individuale e /o di gruppo.

pare conoscenze e riflessioni e di pervenire a soluzioni di tipo operativo più ricche e soprattutto più ampie rispetto al proprio livello individuale. Promuovere il lavoro di gruppo comporta parallelamente una *ricaduta sul piano della prassi*, in quanto dà la possibilità di accrescere la presa di coscienza del proprio ruolo e della propria identità, di reinvestire nuove energie nel lavoro o nello studio (Quaglino et al., 1992). Grazie a tale esperienza si sviluppano competenze sia a livello interpersonale, sia a livello di conduzione di gruppo e si sarà poi in grado di “trasferirle” anche nei propri contesti di vita e/o di lavoro.

#### 4. Una formazione attraverso i linguaggi artistico-espressivi

Nella prospettiva di un percorso di apprendimento che permetta agli insegnanti (in servizio o durante la formazione universitaria) di integrare le diverse parti di sé (mente, corpo, pensiero, emozioni, sensazioni ecc.), di accrescere la propria consapevolezza e di riconoscere e sviluppare le proprie capacità creative, si rivela di grande efficacia proporre esperienze centrate sui *linguaggi artistici*. Se condotte in un contesto non giudicante, esse danno modo di entrare in contatto con parti profonde di sé, di risvegliare l'immaginazione e la creatività, sperimentando all'interno di un piano simbolico e narrativo dove si incontra se stessi e gli altri. Possono restituire un senso nuovo della vita, dando spazio agli affetti, alla fantasia, al piacere di comunicare; permettono inoltre, sul piano relazionale, esperienze di intimità e di condivisione profonda che hanno anche rilevanti implicazioni culturali, pedagogiche ed etiche<sup>4</sup>.

Grazie all'utilizzazione di linguaggi artistico-espressivi, si attiva infatti da una parte la capacità di percepire e riconoscere l'esperienza del divenire del sé, del fluire dell'energia vitale e, dall'altra, la capacità di trasformare questa energia in una forma (Masud Khan, 1980; Stern, 2010). In questo senso, in un percorso esperienziale connotato dalla libertà di esplorazione, senza canoni estetici predefiniti, la produzione artistica è identificabile come *processo di ricerca*. Offre inoltre la possibilità di accedere ad una dimensione ludica, di mantenere un atteggiamento di gioco, impegnandosi in attività “definalizzate” in cui quello che conta è soprattutto il tipo di esperienza che

4 Si pensi, ad esempio, all'ambito interculturale ed alle possibilità offerte dalle esperienze artistiche nel superamento dei pregiudizi e degli stereotipi (Mignosi, 2017b).

si svolge. Come ci ricorda Winnicott (1971), il potere attivare il proprio processo creativo, implica la capacità di essere in ascolto del proprio sé, la capacità di far uso dell'intera personalità: si trae soddisfazione dal "dare forma all'informe", da soli e insieme agli altri, all'interno di un' *area transizionale* o intermedia in cui l'immaginazione e la creatività vengono sollecitate da uno stato di incertezza e sospensione: in una cornice ludica il prodotto emerge senza che ci sia l'intenzione di programmarlo o di fissarlo, grazie anche all'interazione con gli altri. Ciò accresce la sensazione di fiducia in se stessi e nelle proprie potenzialità, fondamentale per poter creare.

Prendendo in considerazione la dimensione esistenziale, l'esperienza artistica svolge anche una funzione di "riscoperta del quotidiano" (Dewey, 1934). Essa costituisce, infatti, un mezzo per soddisfare il bisogno di espressività universale e per recuperare il "valore delle cose", dando modo di scoprire potenzialità creative negli oggetti più comuni, che possono diventare un potente mezzo di espressione e comunicazione, mediando il rapporto tra mondo interno e mondo esterno. L'arte così intesa riveste una funzione partecipativa legata al vissuto emotivo, consentendo di dar vita a "mondi possibili" mediante la trasformazione metaforica del quotidiano e del "dato convenzionale" (Bruner, 1986), accrescendo anche la flessibilità personale e il pensiero divergente.

L'esperienza artistica, inoltre, può svolgere una fondamentale funzione di "regolazione delle emozioni", poiché richiede una modalità di controllo nell'espressione dei vissuti emotivi e "la transizione da una forma di comunicazione diretta delle emozioni ad una riflessione sull'esperienza emozionale che si avvale di un codice simbolico e che permette in sostanza, di definire l'emozione provata e di collocarla nella dimensione spazio-temporale" (Ricci Bitti, 1998, p. 58). In questo senso facilita proprio la possibilità stessa di provare *delle emozioni*, di riconoscerle grazie al fatto che le si contatta in una situazione protetta, poiché si può "rischiare" all'interno di un processo simbolico e di una dimensione metaforica. È proprio grazie alla dimensione metaforica che ci si può avventurare "indirettamente" in luoghi altrimenti avvertiti come pericolosi e accettare di affrontarli e trasformarli; nell'ottica della formazione degli insegnanti, ciò è particolarmente importante perché la "capacità di sentire" è anche una componente essenziale della vita etica.

Se organizzate in modo tale da sollecitare un passaggio tra più linguaggi interconnessi e tra più livelli di astrazione, attraverso una progressiva elaborazione simbolica, le esperienze artistico-espressive consentono di mettere in rapporto tra loro dimensioni diverse che coesistono in ogni processo di

apprendimento, attuando così una fondamentale esperienza formativa. È proprio grazie all'arte che tali connessioni vengono facilitate, poiché essa si occupa del rapporto ricorsivo tra i livelli inconsci e consci del processo mentale. Come afferma Bateson (1972, p. 483): “non è che l'arte sia l'espressione dell'inconscio, ma piuttosto essa si occupa del rapporto *tra* i livelli del processo mentale [...]. L'abilità artistica è un combinare molti livelli mentali – inconsci, consci ed esterni – per asserire la loro combinazione”.

Di grande interesse è, in questo senso, l'ipotesi di Jung relativa alla “funzione trascendente” dell'arte che permette di mettere in relazione e integrare tra loro conscio e inconscio passando organicamente da una dimensione all'altra (Jung, 1957/58).

Poiché il fluire della vita richiede un adattamento continuo e la capacità di sapere affrontare le difficoltà man mano che queste si presentano, è necessaria una consapevolezza che nasce dalla “permeabilità del diaframma tra coscienza e inconscio”, che è caratteristica degli uomini creativi (ivi, p. 20) e che è legata proprio alla funzione trascendente.

Per Jung le esperienze estetiche e artistiche hanno dunque un ruolo fondamentale, perché danno luogo ad una “cooperazione dell'inconscio con la coscienza” permettendo di superare il “perturbamento automatico dell'inconscio” e consentendo quindi di accogliere la dinamicità e la trasformazione continue insite nella vita stessa: “la funzione trascendente si manifesta come una caratteristica di opposti che si sono reciprocamente avvicinati. Fin quando questi opposti sono mantenuti estranei l'uno all'altro – allo scopo naturalmente di evitare conflitti – non funzionano, e ne consegue un morto ristagno” (ivi, p. 50). In questa prospettiva la *dimensione simbolica* risulta necessaria al benessere psicologico: l'essere umano ha bisogno della dimensione simbolica e dell'immaginazione per trovare il significato della vita in senso spirituale e in termini di contatto e di integrazione dell'inconscio personale e collettivo.

Grazie ad una formazione nei termini delineati, sarà possibile che nella scuola operino un maggior numero di insegnanti capaci di muoversi nella direzione indicata da Mario Lodi, capaci anche di battersi perché ci sia per i bambini una uguaglianza di opportunità e di diritti a livello sociale e culturale e di dare un contributo alla trasformazione in senso democratico e inclusivo dei contesti in cui vivono.

## Bibliografia

- Ammaniti M., Ferrari P.F. (2020). *Il corpo non dimentica. L'io motorio e lo sviluppo della relazionalità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ammanniti M., Gallese V. (2014). *La nascita dell'intersoggettività*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bateson G. (1972). *Verso un'ecologia della mente*, trad. it. Milano: Adelphi 1976.
- Bateson G. (1979). *Mente e natura*, trad. it. Milano: Adelphi, 1984.
- Bion W.R. (1961). *Esperienze nei gruppi*, trad. it. Roma: Armando, 1971.
- Bronfenbrenner U. (1979). *Ecologia dello sviluppo umano*, trad. it. Bologna: Il Mulino, 1986.
- Bruner J. (1986). *La mente a più dimensioni*, trad. it. Bari: Laterza, 1988.
- Damasio A. (2021). *Sentire e conoscere*, trad. it. Milano: Adelphi, 2022.
- Dewey J. (1934). *L'arte come esperienza*, trad. it. Firenze: La Nuova Italia, 1973.
- Disanto A.M. (Ed.) (2002). *Pensieri e affetti nella relazione educativa*. Roma: Borla.
- Hackney J.P. (2002). *Making Connections: Total Body Integration Through Bartenieff Fundamentals*. New York: Routledge.
- Jung C.G. (1957-58). *La funzione trascendente*, trad. it. Torino: Bollati Boringhieri, 1993.
- Khan M. Masud R. (1980). *I sé nascosti*, trad. it. Torino: Bollati Boringhieri, 1990.
- Lodi M. (1970). *Il paese sbagliato*. Torino: Einaudi.
- Lodi M. (1977). *Cominciare dal Bambino*. Torino: Einaudi (ultima ed. Rizzoli, Milano, 2022).
- Mignosi E. (2007). *Corpo, movimento e stati psichici: l'osservazione del non verbale dei bambini*. In A. Bondioli (Ed.), *L'osservazione in campo educativo* (pp. 97-124). Bergamo: Junior.
- Mignosi E. (Ed.) (2007b). *Formare in laboratorio. Nuovi percorsi universitari per le professioni educative*. Milano: FrancoAngeli.
- Mignosi E. (2017). *Oltre le parole: le relazioni intersoggettive nei nidi d'infanzia e la formazione delle educatrici*. In A. Bondioli, D. Savio (Eds.), *Crescere Bambini. Immagini d'infanzia in educazione e formazione degli adulti* (pp. 155-180). Parma: Junior.
- Mignosi E. (2017b). *Riflettere per formare cittadini riflessivi: specificità della formazione dei formatori*. *Studi sulla Formazione*, XX, 1, 215-228.
- Mignosi E. (2020). *Comunicare con i bambini per promuovere la loro crescita. La prospettiva intersoggettiva ed embodied*. *Quaderni di Intercultura*, XI, 2019, 50-58.
- Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza: il pensare riflessivo della formazione*, Roma: Carocci.

- Quaglino G.P., Casagrande S., Castellano A. (1992). *Gruppo di lavoro, lavoro di gruppo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Reddy V. (2008). *Cosa passa per la testa di un bambino*, trad. it. Milano: Raffaello Cortina 2010.
- Ricci Bitti P.E. (Ed.) (1998). *Regolazione delle emozioni e arti-terapie*. Roma: Carocci.
- Schön D.A. (1983). *Il professionista riflessivo*, trad. it. Bari: Dedalo, 1993.
- Stern D.N. (1985). *Il mondo interpersonale del bambino*, trad. it. Torino: Bollati Boringhieri, 1987.
- Stern D.N. (2010). *Le forme vitali*, trad. it. Milano: Raffaello Cortina, 2011.
- Vigna D. (2002). *Imparare a osservare*. Roma: Borla.
- Vygotskij Lev S. (1983). *Antologia di scritti*, trad. it. a cura di Mecacci L. Bologna: Il Mulino.
- Winnicott D.W. (1971). *Gioco e realtà*, trad. it. Roma: Armando, 1974.

# Nuove estreme destre radicali e populiste: sfide per l'educazione, la cittadinanza e le diversità

José González-Monteagudo

*Prof. Titular – Universidad de Sivilla  
monteagu@hotmail.com*

## 1. Introduzione e contesto

Insieme a Bruno Ciari, Aldo Pettini, Giuseppe Tamagnini, Fiorenzo Alfieri, Francesco Tonucci e altri educatori italiani, Mario Lodi rappresenta una concezione pedagogica di grande valore teorico e pratico, erede del lascito di Freinet, ma allo stesso tempo con sviluppi decisamente originali e pienamente aggiornati. Il suo lavoro scritto, impegnato in una pratica pedagogica democratica, creativa e dialogica, ha influenzato molti degli insegnanti più innovativi degli ultimi decenni, soprattutto in Italia e in Spagna.

Il gruppo fondatore del Movimento di Cooperazione Educativa (inizialmente Cooperativa della Tipografia a Scuola/CTS) era composto da un gruppo di insegnanti italiani guidati da un ideale democratico. Erano per lo più combattenti antifascisti, che cercavano di lottare, questa volta pacificamente, contro l'arretratezza pedagogica della scuola italiana. Questo gruppo innovativo cercò di portare in classe gli ideali di libertà, uguaglianza e apertura, che considerava indispensabili nella società democratica italiana emersa dalla guerra contro il fascismo. Come scriveva Mario Lodi, "Il lavoro educativo dell'insegnante sarebbe sterile se fosse confinato esclusivamente nell'ambiente scolastico. È proprio per questo motivo che per tanti anni ho associato il mio impegno di cittadino coscienzioso a quello di insegnante" (Lodi, 1970, p. 477). Per Lodi, la politica e la pedagogia dovevano essere combinate, perché la scuola rappresentava un'istituzione sociale di eccezionale importanza.

Per celebrare, condividere e diffondere l'eredità di Mario Lodi, in questo testo mi concentrerò sulla nuova estrema destra, evidenziando alcune implicazioni di questi nuovi attori politici nei campi dell'educazione, della

cittadinanza e delle diversità. Questo tema mi sembra molto coerente con la traiettoria antifascista di Lodi. Si tratta di un tema radicalmente attuale, che ha una forte presenza nel dibattito politico, nei media e nei social network. Inoltre, negli ultimi anni si è assistito a uno sviluppo esponenziale di pubblicazioni e monografie accademiche, in particolare in discipline come le scienze politiche, la storia, la sociologia e gli studi comparativi.

Per collocare la mia prospettiva su questo tema, indico alcune questioni iniziali:

- Intendo offrire una riflessione da una prospettiva europea, ma con uno sguardo globale, trasversale e cosmopolita, tenendo conto della trasversalità di questi gruppi politici e del coordinamento progressivo che stanno sviluppando a livello europeo e mondiale.
- Intendo dare un contributo al dibattito politico, civico, culturale ed educativo, nonché alla necessità di approfondire la formazione politica e alla cittadinanza di educatori, insegnanti, pedagogisti e professionisti dell'educazione.

Il contesto generale della nuova destra radicale ha a che fare con le proposte politiche e sociali della modernizzazione neoconservatrice, all'interno di una svolta antidemocratica e nazionalista.

Esiste un importante dibattito teorico e politico sull'uso dei termini più appropriati per caratterizzare questi nuovi attori politici. Nella letteratura di riferimento si trovano le seguenti espressioni: estrema destra, estrema destra tradizionale, estrema destra post-industriale, nuova estrema destra, destra radicale, destra reazionaria, destra neoconservatrice, destra populista, destra identitaria, destra (ultra)nazionalista, destra etnocratica e di razzismo culturale (che include il razzismo differenzialista ed etnico), destra del nazionalismo neoliberale, neofascismo neoliberale, postfascismo, difensori della democrazia illiberale (Acha-Ugarte, 2021; Caiani, César, 2019; Forti, 2021; Mudde, 2017; Rama et al., 2021).

Si tratta chiaramente di movimenti molto diversi e pluralistici, con grandi differenze nei contesti nazionali, nelle idee, nelle proposte e nelle pratiche politiche. Una breve presentazione non può rendere giustizia alla grande varietà e complessità degli approcci esistenti, che sono anche molto dinamici e mutevoli. Alcune delle caratteristiche che descrivo come distintive della nuova estrema destra non sono applicabili a partiti o gruppi specifici.

La mappa europea della nuova estrema destra è molto varia e comprende

gruppi politici molto diversi. Tuttavia, si può sostenere che i gruppi di destra radicale e populistici in Paesi come Polonia, Ungheria, Italia, Regno Unito, Spagna, Francia, Germania, Austria, Grecia, Finlandia, Svezia e Danimarca condividano obiettivi e strategie comuni e facciano quindi parte di una nuova internazionale, l'“internazionale reazionaria” (Ramas, 2019).

La nuova estrema destra evidenzia i problemi e i conflitti sociali che possono favorire il suo radicamento sul territorio e il suo sviluppo sociale ed elettorale. I temi preferiti sono la disoccupazione, l'immigrazione, la deindustrializzazione, l'insicurezza dei cittadini, la corruzione e i valori religiosi e familiari tradizionali. Questi gruppi sviluppano una critica altamente differenziata degli altri agenti sociali. Quindi, c'è una critica totale e radicale delle élite politiche, una critica parziale delle élite culturali e, infine, una scarsa critica delle élite economiche. I nuovi esponenti dell'estrema destra sviluppano nuove strategie per comunicare, creare contenuti e fare politica. I nuovi modi di costruire discorsi e pratiche politiche enfatizzano la centralità della moltiplicazione dei media, attraverso un uso intensivo dei social network, come Facebook, Twitter, Instagram, Tik Tok e altri. Inoltre, viene attribuita grande importanza alla leadership carismatica e forte, che non esclude strategie di comunicazione che fanno riferimento alla vicinanza, all'empatia, alla solidarietà e alle emozioni. In questo senso, i leader presumono di essere persone vicine e normali, che difendono i cittadini, promuovendo le tradizioni e la propria identità, di fronte ai rischi della diversità, del multiculturalismo e del relativismo dei valori.

Il contesto sociale ed economico recente e attuale offre alcuni indizi sul contenuto ideologico e sulle pratiche politiche di questi nuovi gruppi politici. Una rapida elencazione di questo contesto comprende le seguenti questioni: crisi economica, disoccupazione, globalizzazione culturale, immigrazioni massicce, graduale perdita di sovranità degli Stati nazionali, globalizzazione dell'insicurezza come conseguenza del terrorismo e della criminalità organizzata, problemi di identità, tagli ai miglioramenti economici e sociali degli Stati sociali, disaffezione politica, riorganizzazione del sistema produttivo su scala globale, egemonia dell'agenda politica neoliberale e crisi del modello di sinistra, includendo qui la sinistra socialdemocratica, i partiti comunisti e i nuovi movimenti sociali progressisti (Camus, Lebourg, 2020; Noguera, 2019).

Anche se sto usando l'espressione “nuova” destra, in realtà questi gruppi hanno già una storia importante. Si possono distinguere tre fasi nel loro sviluppo storico. La prima fase corrisponde agli anni '80, quando questi partiti non erano ancora diventati attori decisivi, pur avendo raggiunto una

rappresentanza parlamentare in alcuni paesi europei, con quote di voto tra il 10 e il 15%. La seconda fase si è svolta negli anni '90, con l'accesso al governo in diversi paesi europei, come Austria, Italia e Danimarca.

La terza fase corrisponde ai primi due decenni del XXI secolo, compresa la grande crisi economica e finanziaria che ha avuto luogo tra il 2007 e il 2014. In questa fase si è assistito a un significativo consolidamento politico di questi movimenti, che sono diventati la prima forza politica in cinque paesi europei alle elezioni del Parlamento europeo. Negli ultimi anni la nuova estrema destra ha sviluppato e approfondito nuove strategie di coordinamento su scala europea e globale. Uno dei principali dibattiti recenti riguarda l'esistenza o meno di una continuità tra l'estrema destra fascista europea degli anni Trenta e l'attuale destra identitaria, populista e radicale. Ovviamente, questo breve testo non può entrare in questo interessante dibattito (Ramas, 2019).

## 2. Tratti distintivi delle nuove estreme destre

In questa sezione intendo elencare e descrivere alcuni elementi che caratterizzano la nuova estrema destra. Questo ci permetterà di comprendere meglio questi attori politici che, nonostante la loro varietà nazionale e il loro interesse specifico per alcune questioni, hanno un'agenda politica, sociale e culturale molto simile.

a) Ultra-nazionalismo, anti-immigrazione e neoconservatorismo.

Questi gruppi difendono l'ultranazionalismo e un "nativismo" forte, escludente e antidemocratico. Con slogan come "prima i cittadini", sviluppano una pratica politica contro le popolazioni immigrate e contro le minoranze etniche e regionali, che, si dice, non rappresentano la vera identità nazionale. Spicca anche la posizione contro l'Unione Europea e i cosiddetti burocrati di Bruxelles e del Parlamento europeo. Questo nazionalismo radicale spesso comporta la ricostruzione e la distorsione della storia, persino la ridefinizione autointeressata dei miti storici fondanti della nazione.

La difesa di un'identità nazionale omogenea si accompagna alla proposta di valori tradizionali ed escludenti. Ciò implica, tra l'altro, le seguenti caratteristiche: l'essenzializzazione delle tradizioni; il rifiuto della diversità territoriale, etnica, culturale e familiare; la centralità della triade "famiglia, sicurezza e ordine"; la diffidenza e la critica verso la società civile, con particolare riferimento all'associazionismo e al terzo settore; la centralità della

religione e la necessità di applicare criteri religiosi e morali alla vita sociale; la difesa di metodi illegali (tra cui talvolta la tortura) per mantenere l'ordine sociale, nonché la giustificazione storica dell'uso di questi metodi illegali nel passato; la giustificazione delle dittature e della repressione politica violenta come meccanismo di garanzia dell'identità nazionale; il populismo punitivo, la cui conseguenza è un discorso fortemente critico nei confronti del sistema giudiziario che tutela i diritti degli individui e dell'approccio riabilitativo nei confronti dei detenuti; la xenofobia, la discriminazione e persino il razzismo (Achar Ugarte, 2021; Fernández-Vázquez, 2019).

b) Neutralità ideologica, anti-intellettualismo e una visione distorta della storia.

La destra populista cerca di governare con un approccio esclusivamente tecnico, andando oltre le ideologie e le politiche dei partiti tradizionali. Da questo punto di vista, questi gruppi spesso accusano i settori progressisti di "indottrinamento" nella società, nei media, nei social network e nelle scuole. L'anti-intellettualismo di questi movimenti si riflette nella loro opposizione e squalifica del sapere, delle élite intellettuali e delle università. La diffidenza verso la scienza si diffonde, a volte in modo sottile e a volte in modo esplicito, a volte anche con posizioni di negazionismo scientifico. Così, in alcuni casi, la teoria dell'evoluzione viene rifiutata e il creazionismo viene difeso, soprattutto negli Stati Uniti.

La creazione di una versione interessata e falsa della storia è una strategia utilizzata per giustificare le posizioni ideologiche dell'estrema destra di oggi. Tendono a condividere un atteggiamento antistorico nei confronti della memoria storica e delle politiche sulla memoria storica. Questi gruppi hanno un rapporto problematico con la storia, proponendo la riscrittura della storia, il revisionismo e versioni errate dei fatti storici. Sotto una veste scientifica, negano direttamente la storia e giustificano colpi di stato militari, dittature, torture e violenza politica e istituzionale (Antón-Mellón, Hernández-Carr, 2016; Ramos, 2019).

c) Patriarcato, antifemminismo e opposizione alla parità di genere.

L'estrema destra populista, insieme ad altri gruppi conservatori, combatte l'"ideologia di genere", un termine usato per riferirsi al femminismo e ai diritti delle donne e dei gruppi LGTBI, con l'obiettivo di screditare il movimento femminista e le politiche che favoriscono la diversità sessuale. Si tratta di un discorso e di una strategia internazionale per imporre un'agenda politica ultraconservatrice. Si basa sulla negazione del divario e

della disuguaglianza di genere (Alabao, 2019). Questa prospettiva ha in realtà origine in Vaticano, all'epoca del papato di Giovanni Paolo II, come reazione neoconservatrice al riconoscimento dei diritti sessuali e riproduttivi e all'inclusione del termine "genere" nelle conferenze internazionali delle Nazioni Unite del Cairo nel 1994 e di Pechino nel 1995.

La nuova destra ha creato una narrazione con poche prove concrete, sostenendo che la sinistra gioca un ruolo dominante nel mondo delle idee e della cultura, comprese le questioni di femminismo e di genere. Contro questo presunto dominio ideologico della sinistra, la destra populista presta particolare attenzione alle battaglie di idee, cultura, identità e significato (Rama et al., 2021).

Le implicazioni di questi approcci sono che questi gruppi conservatori, al di là dei discorsi teorici che diffondono, stanno in realtà proponendo una forte rivendicazione dell'eteropatriarcato, con un'enfasi sulla critica e lo smantellamento delle politiche che promuovono l'uguaglianza delle donne e la lotta contro la violenza di genere. Come è evidente in molti partiti, compreso il caso del gruppo spagnolo VOX, l'agenda politica messa in moto mira a raggruppare e confortare le identità maschili, presumibilmente discriminate o in difficoltà (Fernández-Suárez, 2021).

d) Democrazia limitata, antiambientalismo e neoliberalismo economico.

I partiti della destra radicale hanno approfondito la concezione della democrazia come spettacolo e lo sviluppo della politica attraverso l'uso dei social media. Questi gruppi si affidano a leadership forti e autoritarie, in molti casi con un atteggiamento nostalgico verso dittature e regimi militari e autoritari. Nel caso di Bolsonaro, ad esempio, la disciplina e i valori militari sono un modello molto rilevante per la costruzione di spazi sociali, pubblici e comunitari.

La concezione della vita pubblica e della democrazia è spesso guidata da valori cristiani. Questo ha dato vita, dicono i leader di questi gruppi, a nuove e più autentiche forme di democrazia. Infatti, la nuova democrazia, come sostiene Viktor Orbán, primo ministro ungherese, deve essere nazionale, cristiana e non liberale o illiberale.

Questo ha portato a combattere, reprimere e ostacolare il terzo settore e la sinistra politica, compresa la socialdemocrazia e i gruppi della sinistra marxista o radicale. Queste politiche di repressione, censura e controllo della società si sviluppano attraverso norme giuridiche che limitano i diritti di espressione e di manifestazione, nonché attraverso l'uso della forza e della violenza istituzionale. È chiaro che in questo contesto c'è stata una signifi-

cattiva limitazione del ruolo dello Stato come garante delle norme giuridiche e delle politiche pubbliche che proteggono i diritti umani fondamentali (Noguera, 2019; Torres, 2007).

La nuova destra adotta generalmente posizioni anti-ambientaliste, basate su un forte scetticismo o su un vero e proprio negazionismo del cambiamento climatico. Inoltre, questi gruppi sono per lo più contrari alle politiche di mobilità sostenibile. Di solito si oppongono alle piste ciclabili, alle norme che limitano le macchine nelle città e al controllo delle emissioni inquinanti. Infine, tendono a difendere la pianificazione urbana predatoria e a sostenere la distruzione della natura, in linea con il neoliberismo economico radicale come ideologia centrale.

Nella sfera economica, l'estrema destra attacca sistematicamente il settore pubblico e i servizi pubblici, nonché le politiche di redistribuzione. Si basano sulla sfiducia nei confronti della tassazione, arrivando spesso a identificare la tassazione con il furto da parte delle autorità pubbliche. È quindi logico che difendano politiche fiscali non progressive, quasi sempre a sostegno degli interessi delle grandi imprese e del mercato, con un approccio nazionalista e protezionista. La competitività è un criterio centrale della vita sociale ed economica. L'imprenditorialità è vista come una soluzione quasi magica per migliorare l'economia e ridurre la disoccupazione. Infine, c'è un forte disinteresse per i gruppi sociali esclusi e vulnerabili, che implica una forte riduzione della spesa per i servizi sociali, comunitari ed educativi (Brown, 2017).

### 3. Implicazioni per l'educazione, la scuola e il curriculum

L'agenda economica, sociale, politica, ideologica e culturale della nuova estrema destra ha ovvie e importanti implicazioni per la formazione, l'istruzione e la scuola. Una possibile etichetta che descrive bene l'approccio della nuova destra può essere "neoliberismo educativo tradizionale". Ciò implica un'enfasi sul mercato, sulle scuole private, sulle famiglie e sugli studenti come clienti e su una nuova gestione che imita l'impresa privata e le regole del capitalismo neoliberale globalizzato. In questo contesto, la preoccupazione principale è la libertà dei genitori di scegliere l'educazione che desiderano per i propri figli e il forte peso delle scuole cattoliche, comprese quelle che sviluppano la loro attività attraverso accordi con lo Stato. Gran parte di queste scuole cattoliche (almeno in Spagna) diffondono, insegnano, giustificano e ricostruiscono discorsi conservatori e autoritari su educazione, famiglia, donne, sessualità, diversità, moralità, valori e società. Ciò avviene,

sostengono questi attori educativi neoconservatori, a partire da una presunta neutralità ideologica e politica, come servizio disinteressato e necessario, in un mondo disumanizzato e privo di riferimenti validi e valori sicuri (Merchán, 2013; Torres, 2007; Whitty, Power, Halpin, 1999; Wrigley, 2007).

Alcune di queste conseguenze sono elencate di seguito, senza poterle approfondire (Cuesta, 2005; Olmedo, 2013; Ravitch, 2010; Rizvi, Lingard, 2013; Stobart, 2010; Torres, 2007):

- L’opposizione alle politiche educative inclusive, all’uguaglianza di genere e alle politiche che favoriscono la diversità interculturale e l’integrazione sociale delle minoranze;
- Le metodologie di apprendimento e formazione prevalentemente tradizionali, trasmissive e passive; ciò implica l’opposizione a proposte e pratiche educative innovative, riflessive, critiche, trasformative ed emancipative; tutti questi approcci sono spesso etichettati dalla nuova destra come “indottrinamento”;
- I programmi di studio centralizzati a livello statale o nazionale, senza possibilità di diversificare i programmi di studio a livello regionale o locale;
- Il curriculum è soggetto a un forte controllo ideologico, che esclude i contenuti relativi alle minoranze, ai gruppi discriminati e alle diversità;
- L’enfasi curricolare su contenuti neutri, tralasciando conflitti e problemi socialmente rilevanti;
- L’enfasi su scienze, matematica e competenze di base;
- La marginalizzazione e riduzione delle scienze umane e delle arti;
- L’importanza dell’educazione finanziaria, l’occupabilità e l’imprenditorialità;
- La rilevanza della memorizzazione;
- La leadership scolastica professionalizzata e non partecipativa;
- Le limitazioni all’autonomia gestionale delle scuole;
- Le limitazioni all’autonomia professionale degli insegnanti;
- Le proposte di valutazione quantitativa dei risultati dell’apprendimento e dei test di ingresso nelle diverse fasi del sistema educativo, alcuni dei quali sono di natura selettiva e portano all’esclusione e all’ineguaglianza di popolazioni vulnerabili o diseguali;
- L’enfasi sulla famiglia come agente educativo centrale, che implica la subordinazione della scuola come agente educativo che promuove lo sviluppo personale, l’autonomia intellettuale, la riflessione critica e l’impegno sociale. Ciò si riflette nella difesa del ruolo dei genitori e nell’opposizione a qualsiasi tipo di attività scolastica che non abbia l’esplicita

approvazione dei genitori. Degna di nota è anche l'opposizione al trattamento in classe di argomenti come l'educazione sessuale, la diversità sessuale, la diversità culturale, la memoria storica, la riflessione critica sulla religione e la messa in discussione delle identità nazionali e storiche.

La brevità di questo testo ci impedisce di addentrarci in considerazioni pedagogiche, sociali e culturali su cosa si possa fare per affrontare l'agenda neoliberista, neoconservatrice ed escludente della nuova estrema destra. Tuttavia, vorrei indicare alcune possibili strade per iniziare ad affrontare la critica dei discorsi e delle pratiche di questi gruppi. Innanzitutto, è necessario mettere da parte la visione di superiorità morale, diffusa nei media e nei partiti di sinistra, che consiste nello scandalizzarsi per i gruppi neofascisti. C'è un urgente bisogno di uno studio più approfondito e rigoroso di ciò che i gruppi neoconservatori propongono e fanno effettivamente. Inoltre, vale la pena prestare attenzione ai programmi e alle agende economiche di queste destre populiste, perché la deregolamentazione economica, le privatizzazioni, la riduzione del settore pubblico e la politica fiscale regressiva che propongono erodono in modo significativo lo Stato sociale. In altre parole, le nuove destre non si impegnano solo in battaglie culturali sulle identità e i valori tradizionali, ma propongono e attuano anche misure economiche che minano lo Stato democratico inclusivo e i diritti sociali (Acha-Ugarte, 2021; Anton-Mellón, Hernández-Carr, 2016).

Le sfide di questo panorama preoccupante pongono una chiara sfida pedagogica, sociale, politica e civica agli educatori progressisti, tra i quali l'eredità di Mario Lodi rimane un orizzonte di utopia e onestà, che può funzionare come una proposta ancora attuale delle idee, proposte e pratiche della nuova destra.

## Bibliografia

- Acha-Ugarte B. (2021). *Analizar el auge de la ultraderecha: surgimiento, ideología y ascenso de los nuevos partidos de ultraderecha*. Barcelona: Gedisa.
- Alabao N. (2019). ¿Por qué el neofascismo es antifeminista? In A. Guamán, A. Aragoneses, S. Martín (Eds.), *Neofascismo. La bestia neoliberal* (pp. 205-218). Madrid: Siglo XXI.
- Antón-Mellón J., Hernández-Carr A. (2016). El crecimiento electoral de la derecha radical y populista en Europa: parámetros ideológicos y motivaciones sociales. *Política y Sociedad*, 53(1), 17-28.
- Brown W. (2017). *El pueblo sin atributos: la secreta revolución del neoliberalismo*.

- Barcelona: Malpaso.
- Caiani M., Císar O. (2019) (Eds.). *Radical right movements parties in Europe*. London: Routledge.
- Camus J.-Y., Lebourg N. (2020). *La nueva extrema derecha en Europa: nacionalismo, xenofobia, odio*. Buenos Aires: Capital Intelectual.
- Cuesta R. (2005). *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Barcelona: Octaedro.
- Fernández-Suárez B. (2021). Gender and immigration in VOX. The discourse of the radical right in Spain. *Migraciones*, 51, 241-268.
- Fernández-Vázquez G. (2019). *Qué hacer con la extrema derecha en Europa*. Madrid: Lengua de Trapo.
- Forti S. (2021). *Extrema derecha 2.0: Qué es y cómo combatirla*. Madrid: Siglo XXI.
- Lodi M. (1970). *Il paese sbagliato. Diario di un'esperienza didattica*. Torino: Einaudi.
- Merchán F.J. (2013). Docentes, familias y alumnos en las políticas educativas neoliberales. *Con-Ciencia Social*, 17, 137-144.
- Mudde C. (2017) (Ed.). *The populist radical right. A reader*. London: Routledge.
- Noguera A. (2019). El desmontaje de la constitución democrática. In A. Guamán, A. Aragonese, S. Martín (Eds.), *Neofascismo. La bestia neoliberal* (pp. 89-106). Madrid: Siglo XXI.
- Olmedo A. (2013). Policy-makers, market advocates and edu-businesses: new and renewed players in the Spanish education policy arena. *Journal of Education Policy*, 28 (1), 55-76.
- Rama J. et al. (2021). *VOX. The rise of the Spanish populist radical right*. London: Routledge.
- Ramas C. (2019). Social-identitarios y neoliberales autoritarios: dos corrientes en la nueva Internacional reaccionaria. In A. Guamán, A. Aragonese, S. Martín (Eds.), *Neofascismo. La bestia neoliberal* (pp. 73-87). Madrid: Siglo XXI.
- Ramos J. (2019). Memoria y (anti) fascismo. In A. Guamán, A. Aragonese, S. Martín (Eds.), *Neofascismo. La bestia neoliberal* (pp. 243-257). Madrid: Siglo XXI.
- Ravitch D. (2010). *The death and life of the great American school system: how testing and choice are undermining education*. New York: Basic Books.
- Rizvi F., Lingard B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid: Morata.
- Stobart G. (2010). *Tiempos de pruebas: Los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Morata.
- Torres J. (2007). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.
- Traverso E. (2018). *Las nuevas caras de la derecha*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Whitty G., Power S., Halpin D. (1999). *La escuela, el estado y el mercado. Delegación de poderes y elección en educación*. Madrid: Fundación Paideia/Morata.
- Wrigley T. (2007). *Escuelas para la esperanza. Una nueva agenda hacia la renovación*.

Madrid: Morata.

## La Comunità scolastica del Movimento di Cooperazione Educativa: un'idea-progetto ancora attuale

Anna Maria Passaseo

*Professore associato – Università di Messina*  
*ampassaseo@unime.it*

### 1. Premessa

Era il 2011 quando Mario Lodi esprimeva il suo compiacimento per l'iniziativa di pubblicare nuovamente il suo volume *C'è speranza se questo accade al Vho* – dato alle stampe per la prima volta nel 1963. I giovani educatori avrebbero potuto, leggendolo dopo quasi cinquant'anni, conoscere il diario di quella che Lodi aveva definito una “crisi vera”: la crisi di un maestro chiamato ad assolvere il compito di cambiare la vecchia scuola autoritaria e trasmissiva per trasformarla in una “comunità democratica”. Vale a dire in una comunità in grado di attuare i principi della Costituzione, che era diventata, a tutti gli effetti, la nuova legge degli italiani.

E la crisi, che il maestro Lodi non era l'unico ad accusare, era dovuta alle difficoltà di quel compito, per svolgere il quale a nulla valevano gli studi precedenti (basati sui principi fascisti di “credere”, “obbedire” e “combattere”) o la preparazione ricevuta all'istituto magistrale. Si rendeva necessario affrontare quel compito con le risorse umane di cui si era in possesso, vale a dire la *capacità di osservazione* e la *capacità pragmatica* di sperimentare nuove risposte – risposte da passare poi al *vaglio della riflessione*.

L'*osservazione* serviva a mettere a fuoco i problemi e a familiarizzare con la realtà con cui si trattava di interagire (in primis i bambini e poi il loro ambiente sociale di provenienza); la *capacità pragmatica* serviva ad approntare e sperimentare strategie operative sulla base della sensibilità, della logica, ma anche del confronto con esperienze e teorie sviluppate in altri Paesi; la *riflessione* finale serviva a validare, correggere o abbandonare le pratiche di volta in volta sperimentate. Di qui la necessità – si potrebbe dire scientifica, di metodo – di registrare tutto ciò che accadeva in aula, in

forma diaristica. E, in definitiva, è questo che è quel volume: il racconto dell'esperienza scolastica di un maestro e la descrizione delle soluzioni metodologiche e umane che egli viene via via sperimentando.

Così come diari, cronache dei dialoghi, delle proposte, delle modalità di partecipazione alla vita scolastica di ciascun alunno e alunna e delle impressioni del maestro sono le altre numerose pubblicazioni che si devono non solo a Mario Lodi (come *Il paese sbagliato*), ma anche ad altri insegnanti che, al pari di Lodi, erano impegnati nel trasformare la scuola da “fabbrica di sudditi” ad “officina democratica”, palestra di cittadinanza: quegli stessi insegnanti che, interessati a discutere e a confrontarsi sulle finalità e i modi di una scuola capace di formare cittadini liberi, uguali e solidali, diedero vita a gruppi spontanei, confluiti poi nel “Movimento di Cooperazione Educativa”.

Cito dalla descrizione che, di questi docenti, dà lo stesso Lodi (1977) in *Cominciare dal bambino*:

Il problema che questi uomini della scuola si posero fu questo: se nella società le cose cambiano, se dalla dittatura si passa ad un regime di libertà [...], occorrerà cambiare anche la scuola. Dalla scuola non sarebbe dovuto più uscire un individuo egoista che compete con gli altri, che pone quale fine della sua attività il denaro e il successo, che è indifferente al destino degli altri, che calpesta i valori dell'uomo, ma un uomo 'sociale'. Era lo stesso problema che si era posto Freinet subito dopo la Prima guerra mondiale, quando analogamente si riteneva che la classe operaia avesse la possibilità di conquistare il potere in Francia, e perciò avesse bisogno di una scuola che formasse un nuovo tipo di uomo (p. 16).

Se questo era dunque il problema, il passo successivo, per il Movimento, fu l'individuazione di un metodo di lavoro che consentisse di affrontare convenientemente quel problema.

Continua Lodi (1977):

Il nostro modo di lavorare fu fin dall'inizio fondato sulla cooperazione, lo scambio delle esperienze, la verifica dei risultati. Era ed è quasi una necessità fisiologica per noi essere sempre in contatto, non possiamo isolarci. Agli inizi del nostro lavoro riprendemmo quanto anche il Freinet aveva posto alla base del suo: l'analisi della scuola autoritaria, una critica della scuola tradizionale fondata sulla lezione, la ripetizione, il voto, la disciplina formale. Dall'analisi passammo alla sostituzione di tutti gli strumenti della didattica tradizionale ed autoritaria, con altri che noi chiamammo di liberazione delle capacità espressive e logiche

del bambino (p. 16).

Le parole di Lodi attestano come l'idea di comunità scolastica venne a delinearsi in prima istanza come comunità di ricerca tra educatori, finalizzata a fissare – in maniera partecipata e paritaria – pochi ma importanti punti fermi riguardo ai fini educativi e ai modi attraverso cui perseguirli: una procedura euristica, questa, che finì per costituire l'*ethos* democratico dell'insegnante. Con queste premesse poté avviarsi il progetto di costruzione della comunità scolastica che vedeva gli alunni protagonisti, cittadini sovrani e cooperativi: un progetto perseguibile grazie all'introduzione di innovazioni didattiche, la più importante delle quali fu sicuramente la sostituzione del testo libero al tradizionale tema. Testo libero che non restò chiuso tra le mura scolastiche ma, grazie alla pubblicazione di un giornale scolastico curata dagli alunni e grazie all'introduzione della pratica della corrispondenza, fu il mezzo per conoscere e farsi conoscere dall'ambiente esterno e per collaborare e comunicare con altri – per esempio con Gianni Rodari o con la Scuola di Barbiana, com'è noto<sup>1</sup>.

Si trattava di attività nuove – in linea con quelle “scuole nuove” speri-

- 1 Si legge ne *Il paese sbagliato*: “Nella discussione a distanza, sulle pagine del giornale, interviene l'abbonato Gianni Rodari con una lettera pubblicata integralmente. «Cari amici, nel numero di febbraio di “INSIEME” ho letto la vostra discussione sulla morte: molto interessante e ricca di punti di vista. Non sono interamente d'accordo con Angelo quando dice: “Un non credente pensa che muore tutto e allora cercherà di tutto per divertirsi”. Vi sono state e vi sono persone “non credenti”, nel senso che non avevano una religione, ma hanno ugualmente dedicato la loro vita a un'attività elevata: il bene degli altri, il progresso dell'umanità, l'arte, la poesia, eccetera. E vi sono persone “credenti” che in realtà pensano solo a divertirsi, fare quattrini, eccetera. Può darsi che sia così: che uno ha una vita buona e utile non in conseguenza di quello che pensa della morte, ma in conseguenza di quello che pensa della vita – del suo dovere verso gli altri – della sua *fede in quello che fa*. Dico “può darsi”. Ma non vi ho scritto per provocare un'altra discussione: solo perché la vostra mi ha interessato e ho sentito il bisogno di intervenire anch'io. Cari saluti. Vostro amico Gianni Rodari” (Lodi, 1970, p. 386). E ancora: “Barbiana è là dove la strada finisce; l'ultimo tratto è stato aperto da loro dentro il bosco, una macchina ci passa appena. Quando ci arrivai, don Lorenzo e i ragazzi erano nel bosco a far lezione: il nostro incontro avvenne là. [...] Ci lasciamo con un impegno: mettere in corrispondenza le nostre due scolaresche. Se faremo la corrispondenza – dice don Lorenzo pensando al tempo che scade – saremo noi a cominciare, verso i primi di novembre. Ai primi di novembre, puntualmente, arriva la prima lettera dei ragazzi, accompagnata dalla sua che spiega come la lettera è stata fatta. Il metodo di lavoro è quello del gruppo che poi scriverà Lettera a una professoressa. – Ci legge quelle lettere? – chiedono i ragazzi che hanno seguito in grande silenzio il mio racconto. Glielleggo” (Ivi, pp. 457-458).

mentate all'estero – che venivano organizzate e condotte nello spazio e nel tempo scolastico, per le quali si richiedeva un diverso atteggiamento da parte dell'educatore e degli allievi, fondato non più sul rapporto esclusivo tra docente e discente, ma sulla collaborazione tra tutti i compagni della classe, “per cui il problema di uno è socializzato e diviene il problema di tutti” (Lodi, 1977, p. 16).

Ecco che, scrive Lodi (1977), “la tecnica della conversazione diveniva fondamentale: discutere, difendere le proprie idee diventava la qualità di fondo dell'uomo sociale. Si veniva creando così, pian piano, almeno noi volevamo che si creasse, una comunità in cui tutti i membri venissero stimolati da questo tipo di scuola a realizzare se stessi, sulla base delle attitudini di ciascuno, ma con una parità di diritti e doveri che fondava la regolamentazione della comunità-classe” (p.16).

E in questo consisteva dunque la vera e propria comunità scolastica: in una società di alunni liberi e ricchi di interessi, in grado di cooperare grazie a capacità di comunicazione, di argomentazione e anche di autoregolazione.

In quegli anni d'oro, potremmo dire, per la democrazia – dato lo spirito che ne animava l'edificazione –, un movimento di insegnanti fortemente motivati aveva dato vita ad un laboratorio nazionale di educatori ed era stato capace non solo di progettare, ma anche di realizzare una scuola che:

- promuoveva attività motivate dall'interesse invece che dal voto,
- incoraggiava la collaborazione anziché la competizione,
- perseguiva il recupero invece della selezione,
- favoriva l'atteggiamento critico invece della ricezione passiva,
- seguiva un sistema di regole che nasceva dal basso come esigenza comunitaria invece di imporre la disciplina fondata sul timore.

La scuola di Mario Lodi a Vho, la Scuola-Città Pestalozzi di Ernesto Codignola a Firenze, cogestita da adulti e ragazzi come una piccola città, la Scuola di Barbiana di don Lorenzo Milani costituiscono solo gli esempi più noti della effettiva trasformazione della tradizionale scuola trasmissiva e autoritaria in comunità scolastica. Esempi positivi di autogoverno dove, come affermava Giovanni Maria Bertin, la comprensione e la giustificazione dell'autorità non sono demandate esclusivamente alla parola, all'esempio, all'ammonizione dell'educatore (secondo i dettami della prassi tradizionale), ma anche, e soprattutto, all'azione integrale della comunità in cui vive il fanciullo e cioè ad un'azione che gli faccia sperimentare direttamente le ragioni del comportamento etico quale condizione fondamentale e impre-

scindibile della convivenza.

Esempi destinati, tuttavia, a costituire solo “Isole felici”, come ebbe a dire Lodi (1977):

classi in cui si viveva democraticamente, dove il bambino era liberato da ogni timore, e realizzava anche delle cose positive, isole in un mondo che all'esterno opprimeva e distruggeva questi bambini, con la capacità distruttiva che ha la società capitalistica fondata su dei valori completamente opposti; il profitto, la competizione ecc. (p. 17).

Un fenomeno, questo, che al giorno d'oggi, risulta amplificato. Le analisi più recenti mostrano come, nell'ultimo ventennio, l'avvento del neoliberalismo abbia riproposto l'ideologia dell'affermazione individuale, con tutte le conseguenze ben rilevate in più occasioni da Massimo Baldacci (2014; 2019; 2020): il risveglio e il rafforzamento della propensione verso l'egoismo; il riaffermarsi di atteggiamenti particolaristici e familistici; l'assenza di un'idea di scuola, di una cornice di senso autonoma dell'istituzione scolastica, la quale risulta invece funzionale a modelli di società fondati su logiche di mercato; la mancanza di un ethos scolastico condiviso da tutti gli insegnanti.

In questo scenario, l'idea di comunità scolastica, così come veniva prospettata ormai più di cinquant'anni fa, torna prepotentemente a rendersi attuale. Un'idea che, precisava Raffaele Laporta (1963), intendeva la comunità non nel significato di adesione da parte di tutti i suoi membri ad una stessa idea di bene e, conseguentemente, di riconoscimento dei medesimi valori come guida della condotta di ciascuno, ma come luogo all'interno del quale vivere rapporti “di orizzontalità”, volti essenzialmente alla collaborazione, alla cooperazione e quindi generatori di corresponsabilità.

E, in una società pluralistica, atomistica e multiculturale come quella attuale, una simile idea può tornare a farsi progetto.

## Bibliografia

- Alfieri F. (1974). *Il mestiere di maestro. Dieci anni nella scuola e nel Movimento di Cooperazione Educativa*. Milano: Emme.
- Baldacci M. (2014). *Per un'idea di scuola*. Milano: Franco Angeli.
- Baldacci M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci M. (2020). *Un curriculum di educazione etico-sociale. Proposte per una scuola*

- democratica*. Roma: Carocci.
- Bini G. (1971). *La pedagogia attivistica in Italia*. Roma: Editori Riuniti.
- Canciani D., Cavinato G., Vretenar N. (2001). *Racconti di classe. Antologia di Cooperazione Educativa, 1951-2001*. Bergamo: Junior.
- Catarsi E. (Ed.). (1992). *Bruno Ciari tra politica e pedagogia*. Firenze: La Nuova Italia.
- Ciari B. (1961). *Le nuove tecniche didattiche*. Roma: Editori Riuniti.
- Di Santo M. R. (2015). *Al di là delle tecniche. La pratica educativa di Aldo Pettini*. Milano: Prometheus.
- Laporta R. (1963). *La comunità scolastica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Laporta R., Mele O., Rizzi R. (1994). *Alle origini del Movimento di Cooperazione Educativa*. Chieti: CURTIS-Università.
- Lodi M. (1970). *Il paese sbagliato. Diario di un'esperienza didattica*. Torino: Einaudi.
- Lodi M. (1977). *Cominciare dal bambino. Scritti didattici, pedagogici e teorici*. Milano: Bur Rizzoli.
- Masala A. (2007). *Mario Lodi maestro della Costituzione*. Bergamo: Junior.
- Pettini A. (1968). *Célestin Freinet e le sue tecniche*. Firenze: La Nuova Italia.
- Pettini A. (1980). *Origini e sviluppo della cooperazione educativa in Italia. Dalla CTS al MCE*. Milano: Emme.
- Rizzi R. (Ed.). (1997). *Formazione come pratica cooperativa. La 'Casa MCE' di Frontale*. Gorizia: Coop. Edit. MCE.
- Rizzi R. (2017). *Pedagogia Popolare. Da Célestin Freinet al MCE-FIMEM*. Foggia: Edizioni del Rosone.
- Rizzi R. (2020). *L'ideale e l'impegno. Giuseppe Tamagnini pioniere pedagogico della Cooperazione Educativa in Italia*. Ancona: Cons. Reg. Marche.
- Rizzi R. (2021). *La 'cooperazione educativa' per una 'pedagogia popolare'*. Parma: Junior-Spaggiari.
- Roghi V. (2022). *Il passero coraggioso. Cipì, Mario Lodi e la scuola democratica*. Bari-Roma: Laterza.

# C'è speranza se questo accade a... scuola. Educazione e democrazia

Teodora Pezzano

*Professoressa Associata – Università della Calabria*  
*Teodora.pezzano@unical.it*

## 1. Introduzione

La riflessione che proverò a fare in queste pagine pone l'attenzione sul rapporto scuola-bambino e *su cosa deve accadere oggi a scuola affinché vi sia speranza*, speranza intesa come progetto futuro per una scuola migliore e per una democrazia più aperta e partecipata.

In questo senso, la riflessione pedagogica su Mario Lodi ci consegna una lezione importante: cercare di costruire una scuola democratica partendo dalla Costituzione e mantenendo sempre fermo questo riferimento (Lodi, 2008; Masala, 2007).

Per comprendere pienamente tale lezione, è necessario accennare al contesto storico in cui si situa l'opera pedagogica di Lodi, così da poterne delineare meglio le caratteristiche e capire come e quanto questo abbia influenzato il suo lavoro pedagogico. Si tratta poi di indicare quali aspetti del suo modo di fare scuola potrebbero avere un significato per la scuola contemporanea.

Una scuola antifascista e costituzionale nonché fortemente collegata all'esperienza (la scuola voluta da Dewey) e, dunque, non separata dalla realtà. Questo il suo carattere rivoluzionario rispetto alla scuola tradizionale. Pertanto, Mario Lodi cambia profondamente l'istituzione scolastica facendone lo specchio di una società che vuole rinascere, ricostruire sé stessa. Una scuola collegata alla società, (John Dewey fonda la sua idea di educazione e di democrazia proprio su questo aspetto), perché il bambino è custode di un sapere spontaneo e autentico che una società civile deve saper accogliere, rispettare e valorizzare. E la scuola a sua volta ha il dovere di rendere i bambini dei cittadini responsabili e maturi.

Con Lodi si afferma a) una scuola come luogo della libertà, in cui si mettono al centro le capacità creative, logiche ed espressive dei bambini;

b) una scuola dove si impari a costruire il futuro; c) una scuola che si oppone all'approccio trasmissivo e autoritario, che viene sostituito da una pedagogia più diretta, coinvolgente e democratica, in cui i bambini diventano gli attori protagonisti.

In altre parole, Lodi ha ridisegnato il valore educativo della scuola, cambiandone aspetti e metodologie, rendendola *democratica e costituzionale*. In questa prospettiva, all'interno del Movimento di Cooperazione Educativa, Lodi fu uno dei massimi esponenti del rinnovamento scolastico. Egli concepì una nuova scuola, capace di superare il paradigma culturale della scuola tradizionale. Quest'ultimo era, infatti, in contrasto con il secondo comma dell'articolo 3 della Costituzione che recita: "È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese".

Sulla base di quanto detto fino ad ora, suddividerò questo scritto in tre parti: la prima si concentra sulla formazione di Mario Lodi; la seconda delinea i tratti della pedagogia lodiana; la terza, infine, tenta un raccordo culturale con alcuni principi della pedagogia deweyana.

## **2. La situazione della pedagogia italiana all'indomani del secondo dopoguerra**

Nel secondo dopoguerra, l'esigenza di ricostruire il Paese e di avviare un nuovo corso democratico era vivo in tutti i settori della vita pubblica e della cultura. La pedagogia italiana ha dovuto fare i conti col passato: la dottrina neoidealista, la riforma scolastica gentiliana del 1923 e la fascistizzazione della scuola operata dal regime (Borghi, 1951; Charnitzsky, 1996).

La cultura italiana vide proprio nella scuola uno degli elementi da cambiare per ricostruire il profilo della società italiana. A questo proposito, anche la Sottocommissione Alleata si impegnò a defascistizzare la scuola (si pensi a Carleton Washburne, importante nome dell'educazione progressiva, direttore della Sottocommissione, discepolo del filosofo e pedagogista americano John Dewey). Questo lavoro trovò, però, l'opposizione delle forze più conservatrici.

In questa situazione, decisamente complessa, la pedagogia ha cercato, innanzitutto, di superare la dottrina gentiliana, astratta e interamente risolta nella filosofia, per elaborare nuove prospettive pedagogiche capaci di contribuire all'edificazione di una scuola democratica.

Dall'immediato secondo dopoguerra in avanti, dopo l'affermazione della Repubblica nel 1946, e con l'entrata in vigore della Costituzione italiana nel 1948, si sviluppano le cosiddette *pedagogie di schieramento*, articolate in tre filoni (la cui distinzione resterà evidente fino alla fine degli anni '70):

- la pedagogia cattolica ispirata al neotomismo (Mario Casotti) e allo spiritualismo (Luigi Stefanini), che troveranno unità nel Personalismo (che aveva come principali riferimenti internazionali Emmanuel Mounier col suo volume *Rivoluzione personalista e comunitaria*, e Jacques Maritain in particolare con le sue opere *Umanesimo integrale* ed *Educazione al bivio*);
- la pedagogia marxista (ispirata prevalentemente all'edizione tematica dei *Quaderni del carcere di Gramsci*, curati da Felice Platone e promossa da Palmiro Togliatti), con studiosi come Mario Alighiero Manacorda, e Dina Bertoni Jovine e negli anni '70 Angelo Broccoli e Antonio Santoni Rugiu;
- la pedagogia laica, di ispirazione liberale e socialista, che guardava in particolare a John Dewey, con studiosi come Lamberto Borghi e Aldo Visalberghi e, negli anni '50 anche Francesco De Bartolomeis.

Inoltre, al di là del piano accademico su cui si muovevano le pedagogie di schieramento, nasceva il forte interesse delle parti più avanzate della scuola militante per il problema della democratizzazione scolastica. La scuola militante, pur animata da orientamenti differenti, intendeva promuovere dal basso i principi della scuola democratica, cioè costruirli all'interno delle dinamiche della pratica scolastica.

Si pensi, appunto, all'iniziativa di Giuseppe Tamagnini, che nel 1951 fonda a Fano il Movimento di Cooperazione Educativa (M.C.E.), che vedrà poi l'opera di Bruno Ciari e Mario Lodi. Tale movimento assumerà ben presto un ruolo attivo nel cambiamento dei modi di fare scuola e nella democratizzazione della istituzione scolastica come via per la democratizzazione della società italiana.

Il movimento fa riferimento prima di tutto alla *pedagogia popolare* di Freinet, e con lui ai principi fondamentali dell'attivismo, a partire dalla centralità del bambino nel processo educativo. Ma uno dei riferimenti culturali diventa anche la pedagogia di John Dewey, non solo per il collegamento stretto tra la scuola e la società, tra l'educazione e la democrazia, ma anche per la concezione del docente come ricercatore (come il pensatore statunitense chiarisce nel lavoro del 1929 *The Sources of Sciences of Education*) (Dewey, 1929).

Rispetto a questi riferimenti culturali vorrei inquadrare l'opera educativa di Lodi.

### 3. Le caratteristiche della pedagogia di Mario Lodi nel contesto del suo tempo

Lodi vive la dittatura del fascismo e la sua concezione pedagogica propagandistica. Vive la caduta del fascismo – e quindi l'inizio di una nuova stagione politica incentrata, soprattutto, sulla costruzione della democrazia nella società e nella scuola. Aveva, dunque, visto con i propri occhi la guerra e la pace.

Egli inizia la propria attività pedagogica in una Italia che si stava risollemando dalle distruzioni non solo materiali ed economiche ma anche dei rapporti umani e che, come diceva Elio Vittorini dalle pagine della rivista "Il Politecnico", aveva bisogno di una nuova cultura per cambiare la società.

Una Italia che dal 1948 era caratterizzata dal moderatismo politico (che aveva nella Democrazia Cristiana il punto di riferimento), rispetto al quale vi era la necessità di promuovere la realizzazione della Costituzione, anche in campo scolastico. La scuola era ancora legata alle sue forme tradizionali, ed era ancora condizionata dalla struttura lasciata in eredità dal fascismo, con la precoce divaricazione degli studi tra scuola media e avviamento professionale.

Lodi fu un antifascista e fu contrario a una educazione basata su una "pedagogia di violenza" – come la definiva lui stesso. Voleva defascistizzare la scuola con valori nuovi, di marca democratica: libertà di pensiero, di parola, di azione, la partecipazione alla cosa pubblica.

Dopo il 1945, e dunque dopo la completa resa del fascismo, in molti vi era la grande speranza che le situazioni politiche cambiassero. Se nella società le cose cambiano, anche la scuola deve necessariamente cambiare: dalla scuola sarebbe dovuta essere formata una persona sociale, che riuscisse a costruire specifici valori comunitari (Lodi, 1963/2022). Una comunità che aveva inizio dalla scuola e che doveva acquisire un profilo democratico. Per realizzare una scuola di questa natura occorre conferirle una direzione coerente e concreta con questo ideale, e per tale realizzazione era necessario avere consapevolezza che le tecniche sono la base dell'apprendimento, gli strumenti più efficienti per conoscere la realtà; e il metodo è la capacità artistica di utilizzarle in vista di una maggiore e funzionale libertà dell'uomo.

C'è però un punto più sottile da considerare a proposito del metodo e riguarda l'istanza posta da Lodi che le tecniche siano opportunamente "orientate". Una tecnica in sé e per sé non è sufficiente per definire una pedagogia; la istituisce soltanto in ragione agli scopi e ai valori per i quali viene impiegata e secondo i quali viene orientata. In questo senso, una tecnica educativa deve proporsi nei termini di una liberazione dell'espressività e dell'attività dell'alunno. Un'attività espressione di sé, della propria soggettività, non in senso individualistico ma orientata alla cooperazione all'interno della comunità e in funzione di essa. Ciò, dunque, pone l'esigenza di una scuola che non sia separata dall'ambiente, in quanto essa deve partire proprio dalla motivazione originaria dell'attività legata all'esperienza del bambino, dei suoi vissuti e delle relazioni sociali (Lodi, 1977/2022). L'ambiente familiare e sociale, e le componenti culturali, psicologiche e affettive del contesto in cui opera la scuola sono la chiave di volta del programma educativo lodiano.

Inoltre, si doveva considerare che il fare scuola era sopra ogni cosa una situazione ricca di contraddizioni e di tensioni generate dalla relazione tra l'adulto e il bambino (si pensi, ad esempio, all'educabilità e all'educare: tra i due elementi ne va inserito un terzo, quello della libertà di scelta, in quanto l'allievo potrebbe non voler essere educato). Ed è in questa situazione che viene alla luce il compito della scuola e della pedagogia: creare un ambiente in cui gli interessi degli alunni trovino spazio ed espressione.

L'obiettivo era quello di ricostruire l'Italia materialmente e moralmente: bisognava formare un uomo nuovo. La Costituzione era il punto di riferimento per gli insegnanti che volevano cambiare le pratiche didattiche e i sistemi educativi. Tra i riferimenti principali, oltre agli artt. 2 e 3, vi era l'art. 21: "Tutti hanno diritto di manifestare liberamente il proprio pensiero con la parola, lo scritto e ogni altro mezzo di diffusione". I bambini hanno anche loro questo diritto, e perciò la scuola doveva cambiare e garantire l'attuazione di questo diritto.

A questo proposito vorrei fare alcune riflessioni specifiche, tenendo presente il testo di Mario Lodi che ritengo fondamentale: *Cominciare dal bambino* del 1977.

#### 4. La concezione della scuola di Lodi tra Freinet e Dewey

Tra i principi del MCE che Lodi ha fatto propri nel suo lavoro si possono indicare i seguenti. In primo luogo, *cominciare dal bambino*, dalla sua espe-

*rienza*, dalla sua storia. Partire dal basso (dunque dalle esigenze del bambino) contrariamente alla scuola tradizionale che partiva dall'alto (dai programmi, dalle circolari ecc.) e che riduceva il maestro a un esecutore di disposizioni superiori. In secondo luogo, l'uso delle tecniche di Freinet (il testo libero, la tipografia, la corrispondenza, lo schedario, ecc.). Tali tecniche avevano come obiettivo il potenziamento delle capacità linguistiche, logiche, critiche e creative del bambino. Infine, come scriveva Ciari nel volume *Le nuove tecniche didattiche* (1963), ciò che conta nelle tecniche è lo spirito secondo cui vengono usate, ossia l'importante sono i *valori* che innervano le tecniche, l'orizzonte dei valori democratici e dell'emancipazione dei bambini.

Rispetto a questo complesso di temi, mi propongo di comprendere il loro significato culturale nell'opera di Mario Lodi, interrogandomi su eventuali differenze tra Lodi e Dewey. Infatti, nel quadro culturale di riferimento del Movimento di Cooperazione Educativa vi era anche una significativa attenzione alla pedagogia di Dewey, e al ruolo che egli assegnava all'esperienza. Secondo il filosofo statunitense, infatti, alla base del processo educativo vi era l'esperienza e la sua continua ricostruzione. Ciò in Dewey si legava anche alla questione del puerocentrismo. Dewey, pur avendo ispirato la scuola progressiva, cercava però di evitare un approccio unilaterale in direzione puerocentrica. Egli apertamente dichiarò di non essere del tutto d'accordo con i promotori della scuola progressiva (che nel 1919 avevano fondato la *Progressive Education Association*, ovvero, l'Associazione dell'Educazione Progressiva - PEA) che adottavano apertamente un'impostazione puerocentrica, incentrando l'intero sistema educativo sul bambino. Eppure, spesso Dewey veniva identificato con tale impostazione. Sebbene Dewey condividesse la loro critica verso l'educazione convenzionale, colse ogni opportunità (compresa la sua nomina a presidente onorario della PEA nel 1928) per contestare l'ideologia puerocentrica.

Nonostante Dewey fosse ampiamente considerato il padre dell'educazione progressista, il punto centrale del suo libro *Experience and Education* (1938), è una critica proprio all'attivismo che si basa sul mero rovesciamento della scuola tradizionale senza raggiungere un principio educativo equilibrato. Tale critica si evince ad esempio dal seguente passo:

Ritengo che l'unità fondamentale della più recente filosofia si fondi sull'idea che vi sia un'intima e necessaria relazione tra i processi della reale esperienza e l'educazione [...]. Quando è rigettato il controllo esterno, il problema che si genera è trovare i fattori del controllo in seno all'espe-

rienza rifiutare qualsivoglia autorità esterna non significa opporsi a qualsiasi autorità, ma cercare piuttosto una più efficace fonte di autorità [...]. I problemi non sono neanche riconosciuti, per non dire niente sulla loro soluzione [...] quando è dato per scontato che è sufficiente rifiutare le idee e le pratiche della vecchia educazione e poi andare all'estremo opposto. Il problema che sorge è come si possono istituire questi contatti senza violare il principio dell'imparare attraverso l'esperienza? La soluzione di questo problema esige una filosofia ben ponderata dei fattori sociali che operano nella costituzione dell'esperienza individuale [...]<sup>1</sup> (Dewey, 1938, pp. 21-22).

L'educazione e l'esperienza trovano nella loro costante interazione il loro punto di incontro. Dewey (1938) dice:

Bisogna sottolineare che il rifiutare la filosofia e la pratica dell'educazione tradizionale pone un nuovo tipo di difficile problema educativo a coloro che credono nel nuovo tipo di educazione. Noi continueremo ad operare alla cieca e nella confusione sino a che non avremo riconosciuto questo fatto, fino a che non ci saremo profondamente persuasi che il semplice svincolarsi dal passato non risolve nessun problema. Ciò che sarà detto nelle pagine che seguono è rivolto quindi a indicare qualcuno dei principali problemi cui deve far fronte la nuova educazione e a suggerire le vie maestre della loro soluzione. Io muovo dalla persuasione che fra tutte le incertezze c'è un punto fermo: il nesso organico fra educazione ed esperienza personale; ovvero, che la nuova filosofia dell'educazione si riattacca a qualche tipo di filosofia empirica e sperimentale. Ma esperienza e esperimento non sono idee ovvie di per sé stesse. Piuttosto, il loro significato è parte del problema che deve essere dibattuto. Per conoscere il significato dell'empirismo dobbiamo comprendere che cosa è l'esperienza (pp. 25-26)<sup>2</sup>.

La linea del partito puerocentrico si rispecchiava in un modo di insegnare ed educare libero senza guida costante e calibrata. Agli alunni venivano dati diversi materiali che potevano utilizzare in totale libertà secondo il proprio impulso e desiderio, senza giustificare alcun fine o piano; senza suggerire loro cosa avrebbero dovuto fare. Un grave errore, questo, continua Dewey, in quanto intervenire significherebbe pregiudicare la loro sacra individualità intellettuale (sacra perché l'essenza di tale individualità è proprio

1 Traduzione a cura dell'autrice.

2 Traduzione a cura dell'autrice.

quella di istituire fini e scopi). Per Dewey, invece, il compito dell'insegnante non era quello di dare libero sfogo agli impulsi naturali del bambino, affinché si esprimessero spontaneamente, ma fornire la guida per indirizzare questi impulsi e assoggettarli alla direzione intelligente.

In realtà, Dewey aveva impostato da tempo il corretto rapporto tra puerocentrismo ed epistemocentrismo. Sin da *The Child and the Curriculum* (1902) aveva asserito che – così come per determinare una retta occorrono due punti – per definire il percorso dell'educazione sono necessarie: il bambino e il curriculum, appunto. Ossia la mente (gli interessi) e il piano di studi (il programma).

Si tratta di due forme di esperienza che devono compenetrarsi; posizione che Dewey ribadisce in *Experience and Education* (1938) in cui torna a sottolineare l'importanza che riveste il curriculum. Sarebbe sbagliato, egli sosteneva, coltivare gli scopi e gli interessi dei bambini "così come sono". Un'educazione efficace richiedeva che l'insegnante usasse questi scopi e interessi per guidare il bambino verso il loro culmine nell'oggetto della scienza, della storia e dell'arte.

A questo punto dobbiamo, allora, porci un problema rilevante per l'interpretazione del significato dell'opera di Mario Lodi. La critica che Dewey muoveva all'attivismo della prima parte del Novecento è estensibile all'attivismo italiano del secondo dopoguerra? Al MCE e nello specifico a Mario Lodi?

Una ricognizione dei testi di Lodi e, in particolare, *Cominciare dal bambino*, induce a ritenere che non sia così. Infatti, Lodi non critica il programma tout-court, bensì un programma che non sia coerente con i principi della Costituzione, attardato su forme confessionali. Lodi critica, inoltre, il fatto che il vero programma sia affidato ai libri di testo, espressione di un sapere aprioristico, dogmatico che non muove dall'esperienza e che appare ideologicamente contaminato. Rispetto a ciò, Lodi sostiene la necessità di nuovi programmi le cui finalità siano coerenti con i principi della Costituzione. Non si deve dunque pensare che la scuola di Lodi si esaurisca soltanto in una scuola che celebra la centralità del bambino. La concezione della scuola di Lodi guarda al progresso culturale, alla emancipazione dei bambini, perché l'emancipazione intellettuale è il principio di progresso civico e democratico nella società italiana. Come in Ciari, quindi, non è assente l'esigenza di indirizzare l'esperienza del bambino verso traguardi culturali connessi all'istanza dell'emancipazione democratica. In altre parole, oltre alla centralità del bambino e alla funzione insostituibile della sua esperienza, occorre il riferimento a direzioni di sviluppo di tale espe-

rienza rispetto a dimensioni culturali. Senza queste ultime la tensione verso l'emancipazione sarebbe destinata a restare incompiuta. In questo potrebbe rinvenirsi una sintonia con il pensiero di Dewey, ossia col doppio riferimento necessario a ogni percorso formativo: la realtà sociale ed esistenziale del bambino (l'aspetto puerocentrico) e il curriculum come insieme di direzioni culturali (l'aspetto epistemocentrico).

## 5. Conclusioni

Affinché ci sia speranza per la società occorre che a scuola si sviluppi la crescita intellettuale e l'emancipazione culturale dei futuri cittadini democratici. Forse è questo il messaggio che possiamo ricavare dall'opera di Lodi, il suo insegnamento più profondo e duraturo. La scuola deve riprendere i valori costituzionali e rilanciarli, ripensando alla politica come partecipazione, formando "il cittadino capace di inserirsi nella società col diritto di esporre le proprie idee e il dovere di ascoltare quelle altrui", come egli scrive in *C'è speranza se questo accade al Vho*.

In altri termini, il puerocentrismo in Mario Lodi, spesso visto come un tratto indiscutibile del suo pensiero, rappresenta in realtà un elemento da chiarire. Come ho cercato di mostrare, tale puerocentrismo (e con esso lo spontaneismo) non è fine a sé stesso, bensì trova il suo orizzonte di riferimento in una scuola del cittadino, orientata verso la costruzione di valori comuni quali la libertà di pensiero e la solidarietà, visti come valori centrali della democrazia. In conclusione, possiamo perciò affermare che Lodi rappresenta non solo una delle più significative espressioni del Movimento di Cooperazione Educativa, ma anche un tentativo forse difficilmente ripetibile di costruire dal basso la democrazia nella scuola. E tuttavia, una fonte di ispirazione fondamentale per gli insegnanti che intendono consacrare la loro opera professionale alla realizzazione di una scuola della Costituzione.

## Bibliografia

- Barbieri Tumiatì L. (1973). *Una scuola da bruciare. Con una lettera di Mario Lodi*. Venezia: Marsilio.
- Borghi L. (1951). *Educazione e autorità nell'Italia moderna*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cambi F. (1995). *Storia della pedagogia*. Roma-Bari: Laterza.

- Ciari B. (1963). *Le nuove tecniche didattiche*. Roma: Editori Riuniti.
- Ciari B. (1973). *La grande disadattata*. Roma: Editori Riuniti.
- Charnitzsky J. (1996). *Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime fascista (1922-1943)*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey J. (1902). *The Child and the curriculum*. Chicago: University Chicago Press.
- Dewey J. (1929). The Sources of a Sciences of Education. In Jo Ann Boydston (Ed.), *The Later Works of John Dewey, 1925-1953* (Vol. 5, pp. 1-40). Carbondale: Southern Illinois Press, 1984.
- Dewey J. (1938). *Experience and Education*. New York: Touchstone, Rockefeller Center.
- Freinet C. (1963). *La scuola moderna*. Torino: Loescher.
- Freinet C. (1967). *Le mie tecniche*. Firenze: La Nuova Italia.
- Genovesi G. (2007). *Storia della scuola in Italia dal Settecento ad oggi*. Roma-Bari: Laterza.
- Lodi M. (2022). *C'è speranza se questo accade al Vho*. Roma-Bari: Laterza.
- Lodi M. (2014). *Il paese sbagliato. Diario di un'esperienza didattica*. Torino: Einaudi.
- Lodi M. (2022). *Cominciare dal bambino*. Milano: Rizzoli.
- Lodi M. (2008). *Costituzione. La legge degli italiani riscritta per i bambini, i giovani...per tutti*. Cremona: Cremona e provincia di Cremona.
- Masala A. (2007). *Mario Lodi, maestro della Costituzione*. Bergamo: Junior.
- Ostenc M. (1980). *La scuola italiana durante il fascismo*. Roma-Bari: Laterza.
- Pazzaglia L. (Ed.) (1994). *Chiesa e prospettive educative in Italia, tra Restaurazione e Unificazione*. Brescia: La Scuola.
- Salviati C. I. (Ed.) (2015). *Mario Lodi maestro: con pagine scelte da C'è speranza se questo accade al Vho*. Firenze: Giunti Scuola.

*Per asservire o per liberare?*  
Mario Lodi maestro freinetiano

Maria Tomarchio  
*Professore Ordinario – Università di Catania*  
*maria.tomarchio@unict.it*

## 1. Premessa

Il Convegno al quale abbiamo preso parte ha offerto alla nostra attenzione una serie di sollecitazioni di estremo interesse legate a temi di rilievo per la ricerca pedagogica contemporanea. A partire dalla ricorrenza particolarmente significativa dei 100 anni dalla nascita di Mario Lodi, ha mosso l'invito a riflettere ad ampio raggio su scuola, democrazia, partecipazione e cittadinanza: così sottolinea efficacemente il titolo, restituendo temi cari alla figura di riferimento da cui trae ispirazione e richiamando anche orizzonti ideali peculiari della stagione educativa che ad essa fa da sfondo, in un vasto e articolato panorama di possibili approfondimenti, come peraltro attesta il ricco e composito elenco di tematiche proposte dai vari relatori all'attenzione dei partecipanti.

Lo schema di riferimento delle brevi considerazioni che seguono vuole essere allora, coerentemente, quello di una riflessione su alcuni principi di ordine educativo-didattico che contrassegnano il pensiero e l'opera del maestro Mario Lodi quale figura fortemente rappresentativa del rinnovamento educativo e didattico del secondo dopoguerra, mantenendo in stretto regime di dialogo il piano delle prassi concrete e l'orizzonte ricco e vivace delle spinte ideali, civili, culturali e politiche del tempo.

Valorizzando la prospettiva figura/sfondo, passando per la porta stretta della scuola militante (Todaro, 2010), un tale approccio vorrebbe anche contribuire ad accrescere la consapevolezza, se mai ve ne fosse bisogno, che un significativo approfondimento dei temi e dei dibattiti attinenti ai modelli educativi debba sempre auspicabilmente aver luogo senza che si perda il contatto con le individualità impegnate in pratiche educative e d'istruzione, con i concreti e reali ambienti nei quali si muovono.

## 2. La maturazione dell'opzione pedagogica

L'opera educativa e didattica di Mario Lodi può essere collocata, a partire dall'immediato secondo dopoguerra, sul fondale di quello che è configurabile in Italia quale "attivismo di seconda stagione". Un'insegna, quella riconducibile all'attivismo, contrassegnata da istanze di rinnovamento educativo, pedagogico, didattico, che nel tempo hanno lasciato emergere la propria complessa natura, fino a divenire crocevia di interessanti questioni interpretative e articolati dibattiti nei quali continua ad essere impegnata la comunità scientifica pedagogica europea e italiana. Non è possibile in questa sede approfondire i termini di tale confronto, peraltro ancora aperto; per quegli aspetti di interesse maggiormente legati alla figura di Mario Lodi, da riferire al contesto italiano in un arco di tempo che va dagli anni Cinquanta agli anni Settanta del Novecento, va comunque osservato che il lavoro di ricostruzione e di ricerca ha rivolto perlopiù le proprie attenzioni alla diffusione in Italia del pensiero di John Dewey, esponente della tradizione della *progressive education*, e di Célestin Freinet, in ragione dell'attivo protagonismo espresso in quegli anni dal Movimento di Cooperazione Educativa che dal pensiero e dall'opera del pedagogista francese ha tratto significativa ispirazione.

Un quadro rappresentativo di tal natura ha introdotto, già dall'immediato secondo dopoguerra, una prospettiva semplificata e bipartita, una logica di tipo lineare appiattita su un presente che andava perfettamente incontro alle aspettative di un Paese appena uscito da un ventennio di dittatura fascista; sentita e diffusa era infatti l'aspirazione a guardare oltre la memoria di un recente passato tristemente divisivo, specialmente nelle sue più recenti pagine attraversate da non poche contraddizioni. A fare da contrappunto a tante istanze emergeva, peraltro, un pressante desiderio di "normalizzazione" e la decisa determinazione ad accelerare il passo in direzione di quella ricostruzione che sembrava viaggiare all'indirizzo di un presente/futuro di sicure promesse.

È sullo sfondo di tale contesto storico-sociale che la figura del maestro Mario Lodi si presenta ai nostri occhi di grande attualità e di ispirazione per la messa a punto di un profilo docente protagonista indiscusso nei processi di innovazione scolastica, colto e libero nell'interpretazione del proprio ruolo professionale; all'interno di una società democratica chiamato ad essere attore culturale consapevole del patrimonio di valori costituzionali di cui è interprete e che ha il dovere di tenere vivi e sviluppare attraverso la pratica educativa e didattica. Nel ricordare l'apporto di Giuseppe Tamagnini

alla nascita e allo sviluppo in Italia del Movimento di Cooperazione Educativa è Lodi stesso, che in prima persona aveva conosciuto il carcere per la sua militanza antifascista e che nel corso della propria vita in diversi contesti avrebbe confermato il proprio impegno a difesa degli ideali di libertà, a sottolineare che, per la prima volta nella storia della scuola italiana, a partire dagli anni Cinquanta attraverso il confronto critico delle esperienze i docenti elaboravano una nuova pedagogia popolare fondata sui diritti e sui doveri che la Costituzione indicava all'intera società (Lodi, 2002).

La scelta di intraprendere gli studi magistrali era stata dettata al giovane maestro, nell'immediato secondo dopoguerra, più dal desiderio di assecondare le aspettative dei genitori che per chiara personale convinzione; posto di fronte ai primi seri interrogativi e alle difficoltà del mestiere, aveva anche preso in considerazione la possibilità di abbandonare la professione. Cosa l'ha trattenuto? Entro quale contesto ha maturato la risoluzione, poi confermata nel lungo tempo, che l'ha orientato in direzione di un ininterrotto impegno sul terreno educativo-didattico? Può essere molto interessante cercare di cogliere le motivazioni che in tal senso hanno agito in profondità portando a maturazione l'opzione pedagogica in Mario Lodi, anche per sfuggire al rischio di una silenziosa marginalizzazione delle sue idee pedagogiche di rinnovamento educativo e didattico nel momento in cui le andiamo a contrassegnare proprio con il carattere della loro eccezionalità e singolarità.

Evitando di cercare risposte scontate all'interno della sfera privata familiare, in questo caso a mio giudizio di poco rilievo, penso si debba prendere atto che le ragioni più profonde e le più efficaci competenze professionali del maestro Lodi abbiano trovato terreno di maturazione, di elaborazione e di sviluppo, proprio là dove tanto articolato confronto sulla formazione degli insegnanti raramente posa oggi lo sguardo; in "forme di sapere" che sfuggono ad una possibile rappresentazione in termini di sequenza schematico-programmatica, estranee ad ogni logica di standardizzazione in quanto elaborate all'interno della complessa relazione intercorrente tra soggettività e contesti storicamente determinati sotto il profilo culturale, sociale, politico (Tomarchio, 2002).

Entro tale ideale terreno di riferimento la qualità delle conoscenze e delle competenze attivate si fonda sul presupposto che apprendimento scolastico ed esercizio della libertà abbiano profonde radici comuni; deriva dalla capacità di fornire adeguata risposta a diversificate istanze di autonomia rispondenti a prospettive che possono risultare molto diverse da persona a persona, dall'esercizio di formulazione e riformulazione teorico-pratica di una progettualità educativa aperta e flessibile, insomma da quei processi ri-

flessivi che qualificano l'insegnante quale interprete e depositario di capacità decisionali fondate su una solida consapevolezza rispetto alle direzioni in cui il progetto perseguito dall'Istituto scolastico assume senso.

Le riflessioni contenute nella lettera inviata nel 1964 alla giovane maestra Katia, poste in apertura al volume *Il paese sbagliato. Diario di un'esperienza didattica* (Lodi, 2002), sono in tal senso emblematiche:

Di fronte ai bambini devi decidere come impostare il tuo lavoro: per asservire o per liberare. Da questa scelta dipende tutto il resto, anche la tua dimensione umana. Se scegli il metodo della liberazione senti nascere dentro di te una grande forza che è l'amore per i ragazzi, lo stesso amore che non può non trasferirsi sul piano sociale con l'impegno civile. È una forza straordinaria che capirai quando la proverai: sotto i colpi dei persecutori più vili che dalla tua opera si sentono smascherati, resti in piedi sorretto solo dalla coscienza. Più forti sono i colpi, più forte diventi. Se non sei per la liberazione dell'uomo, porti a scuola la tecnica del padrone, duro o paterno, a seconda dei casi: apparentemente è il sistema più facile e comodo ma alla fine ci trovi un vuoto morale enorme e la noia. [...] Capaci di abilità tecniche, magari in anticipo sulla norma ma meccanicamente apprese, i ragazzi ti muoiono davanti agli occhi un poco ogni giorno nella compressione della fantasia e dell'intelligenza, nell'astuzia con la quale ti studiano per il proprio tornaconto. E tu t'illudi dei risultati, delle rispostine dell'esame. Domani, con la stessa astuzia con cui sanno strapparti il voto buono, diventano arrampicatori sociali dentro il sistema rimasto intatto (Lodi, 1970, pp. 23-24).

Non si fatica a trovare forti assonanze con il pensiero di Célestin Freinet negli scritti di Mario Lodi, specialmente quando si richiama l'attenzione sulle responsabilità legate alla pratica dell'insegnamento. Ancor più a fronte di una lettura attenta delle opere del pedagogista francese, tali assonanze assumono i tratti di una vera e propria comune militanza, di una profonda unità d'intenti, convinti come erano, entrambi, che non ci possono essere alibi per gli educatori. "Se un insegnante è in buona fede non può tacere e mettere a tacere i giovani che si aprono alla vita in un mondo pieno di delitti compiuti da chi tace o falsifica la verità per difendere privilegi e potere" (Lodi, 1977, p.59).

Lodi si accosta per la prima volta alla pedagogia e alle cosiddette tecniche Freinet in occasione del quarto congresso annuale della *Cooperativa della Tipografia a Scuola* che ha luogo a San Marino nel novembre del 1955. Dall'incontro, che lo pone di fronte ad una vera e propria "esplosione" associativa con la partecipazione di quasi trecento insegnanti e di insigni per-

sonalità della pedagogia, a breve sarebbe nato il Movimento di Cooperazione Educativa (Rizzi, 2020). Rientrato a S. Giovanni in Croce commenterà in una pagina di diario:

Ho partecipato al Congresso di Cooperazione educativa, di un gruppo cioè di colleghi che, decisi a rompere con gli schemi della scuola autoritaria e passiva, vivono i nostri stessi problemi e li avviano a soluzione nello scambio continuo di notizie, esperienze, conferme, in uno spirito di umana, affettuosa apertura e fiduciosa solidarietà. La mostra delle realizzazioni è stata per noi, già predisposti e pronti a comprenderne il riposto significato, una rivelazione. [...] Ora non mi sento più solo: i colleghi discutono fraternamente e collaborano, il Comune ci aiuta e, attraverso *Cooperazione Educativa*, sento vicini, con le loro esperienze e le loro critiche tutti gli amici del movimento (Lodi, 1963, pp.49-50).

Quanto fosse importante, usciti dalla dittatura e dalla guerra, non sentirsi soli nella difficile opera di rinnovamento educativo e didattico, è ben comprensibile. Non a caso “non sentitevi soli” è un messaggio di vicinanza che Lodi invierà ripetutamente ai maestri.

In un'intervista rilasciata ad Augusto Scocchera a metà degli anni Ottanta, anche Giuseppe Tamagnini, primo presidente del Movimento di Cooperazione Educativa, sottolineava: “Oggi non è facile rendersi conto del clima di diffidenza e di ostilità da cui eravamo circondati. Erano gli anni della ‘guerra fredda’, in Italia imperversava la polizia di Scelba, i comunisti dalla Chiesa erano scomunicati” (Tamagnini citato in Scocchera, 1983). A destare tanta preoccupazione era probabilmente l'ampia adesione e i numerosi consensi che le proposte della CTS, poi MCE, erano riusciti a raccogliere in breve tempo per quanto, attraverso i propri più rappresentativi portavoce, il Movimento continuasse a precisare con insistenza come gli scopi dell'attività non avessero specifico intento politico.

Sebbene di grande interesse sotto il profilo della ricerca pedagogica, esula dagli scopi del presente contributo ricostruire in dettaglio gli sviluppi che hanno accompagnato la storia del Movimento di Cooperazione Educativa; una storia che restituisce sicuramente importanti tratti caratterizzanti la vivace stagione di sperimentazione didattica, ma anche modelli educativi ed apporti che hanno visto impegnate figure di primo piano del mondo della ricerca pedagogica di livello nazionale e internazionale<sup>1</sup>. Tra queste un posto

1 Sarebbe auspicabile approfondire tale terreno di studi con approccio storico-teorico,

di particolare rilievo, ancor più per la chiara influenza che ha esercitato su Mario Lodi, occupa Célestin Freinet.

### 3. Un colto maestro freinetiano

Disancorato, spesso ricondotto entro una dimensione applicativa e tecnico-didattica, costretto entro coordinate di lettura che non hanno favorito una lettura prospettica, il pensiero di cui si è fatto interprete e diffusore Freinet non ha ricevuto in Italia l'attenzione di un significativo numero di studi condotti in chiave scientifica, né è stato oggetto di approfondita disamina critica presso la ricerca pedagogica accademica (Errico, 2016; Tomarchio, 2010). Eppure, ad una più circostanziata ed attenta considerazione e lettura delle opere del pedagogista francese, affiorano interessanti derivazioni dal socialismo utopico e da autori come Paul Robin, Victor Considérant, Francisco Ferrer; emergono scritti, riviste e iniziative editoriali, un circuito di scambi internazionali pressoché sconosciuti, territori interessanti da esplorare e valorizzare sotto il profilo della ricerca educativa e didattica.

Mario Lodi ne è consapevole; e se per un verso presenta Freinet come un uomo semplice che subito dopo la prima guerra mondiale rinuncia alla pensione e, pur avendo perduto un polmone, si mette all'opera per lasciare un patrimonio concreto di tecniche e iniziative guardando all'orizzonte ideale dell'impegno per una società nuova, per altro verso, non manca di sottolineare e valorizzare il livello politico della proposta educativo-didattica del francese quando scrive: "Mentre analizzavamo gli strumenti "politici" della scuola borghese, cercavamo la loro sostituzione con altri strumenti di liberazione delle capacità espressive, logiche, creative e critiche dei ragazzi. E introducemmo le tecniche del pedagogista francese Célestin Freinet" (Lodi, 1977).

Nella seconda metà degli anni Settanta pubblica una *Introduzione a La scuola moderna e lo sciopero generale* di Francisco Ferrer Guardia (Lodi, 1979). Un testo dal quale si apprende che ha sentito parlare per la prima

perché non rimangano in ombra le importanti implicazioni che è possibile richiamare sul terreno della teoria pedagogica e didattica in età contemporanea. Con particolare riferimento all'importante ruolo di Giuseppe Tamagnini, primo presidente dell'MCE, si segnala il ben documentato saggio di Rinaldo Rizzi dal titolo *L'ideale e l'impegno. Giuseppe Tamagnini pioniere pedagogico della Cooperazione Educativa in Italia*, Ancona, Quaderni del Consiglio Regionale delle Marche, N.333/2020.

volta di Ferrer nel 1950: “A un convegno del Movimento di Cooperazione Educativa – ricorda – un anziano professore accennò vagamente alle sue idee e invitò noi giovani a studiarlo per conoscere quali erano le radici che collegavano il nostro impegno col suo pensiero” (Lodi, 1979, p.19). Si rammarica il maestro Lodi, trova inspiegabile che su Ferrer, che peraltro ha tanto influenzato Freinet, sia calato il silenzio<sup>2</sup>; e con acume e chiara intenzionalità richiama del pedagogista spagnolo una serie di aspetti che avrebbero trovato chiaro seguito nel pensiero freinetiano. Tra questi l’educazione del lavoro, il principio dell’individualizzazione nell’insegnamento, le numerose metafore tratte dalla vita contadina, l’idea stessa di “Scuola Moderna», solo per citarne alcuni.

Coglie nel segno Mario Lodi; sembra aver maturato fino in fondo lo spirito e la prospettiva di una delle prime circolari CTS in cui Tamagnini, quasi trent’anni prima, aveva precisato:

“Noi ci definiamo dei tecnici della scuola, o meglio dei tecnici dell’attivismo pedagogico ma rifiutiamo come offensiva la qualifica di empirici. Ogni tecnica presuppone necessariamente una teoria: parafrasando Kant potremmo dire che la tecnica senza teoria è cieca e la teoria senza tecnica è vuota; la tecnica dell’attivismo presuppone la teoria dell’attivismo” (Tamagnini, 1951, p. 2)<sup>3</sup>.

Ma coglie ancor più nel segno quando richiama, e sembra aver ben presenti, i soprarichiamati legami che intercorrono tra il pensiero e l’opera di Freinet e le iniziative e gli scritti pedagogici di esponenti del socialismo utopico e del pensiero anarchico: “I grandi iniziatori del socialismo compresero che il principio di tutto è l’educazione. Fourier e Robert Owen diedero idee originali che non sono state comprese o che sono state trascurate. In nessun manuale di pedagogia si trovano i loro nomi e ciò nonostante essi meriterebbero il posto d’onore perché tutte le idee dell’educazione moderna che attualmente si propagano si trovano nei loro scritti” (Ferrer, citato in Lodi, 1979).

- 2 Considera, in particolare, come non si trovi traccia di Francisco Ferrer nei cataloghi delle case editrici italiane, né nell’allora recente *Storia sociale dell’educazione* (Principato, 1979) di Antonio Santoni Rugiu, che pure riconosce essere opera pregevole.
- 3 A distanza di più di dieci anni Aldo Agazzi raccomanderà ancora (*Scuole nuove e attivismo*, Questioni di storia della pedagogia, Brescia, La Scuola editrice, 1963) di evitare di separare l’attivismo inteso come formulazione in termini di teoria o dottrina dell’educazione dall’attivismo più concretamente metodologico-didattico, applicato, anche con le sue tecniche, in sede didattica.

Nel novero dei rappresentanti del socialismo utopico e libertario che hanno influenzato Freinet, a prescindere dai diretti richiami operati da Lodi, non possono comunque mancare Paul Robin e Victor Considérant. Il primo è stato direttore dell'Orfelinato Prévost di Cempuis dal 1880 al 1894 e fondatore della Associazione Universale per l'Educazione Integrale di cui fu primo presidente proprio Francisco Ferrer (al quale si deve l'espressione "École Moderne"); Considérant, solerte propagandista del pensiero di Fourier, è l'autore di *Théorie de l'éducation naturelle et attrayante* (1844), un testo che presenta forti assonanze con *Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation* (1950) di Freinet. Le due opere muovono in direzione della medesima difesa dell'educazione individualizzata e integrale, ponendo sotto accusa la scuola in cui tutte le intelligenze restano attaccate allo stesso compito. Entrambe aprono ad una prospettiva dell'esperienza del lavoro quale attività eminentemente educativa, luogo di interazioni complesse, d'apprendimento/apprendistato (Tomarchio, 2002). Al capitolo sesto del suo *Théorie*, dal significativo titolo *Problème de l'éducation active*, in una efficace metafora in cui paragona la vita del bambino ad una sorgente che sgorga impetuosa, Considérant rivolge un monito agli educatori:

Vous entravez la nature, vous mettez des digues au ruisseau, et vous vous étonnez que la nature brise les entraves, que le ruisseau emporte les digues! Le ruisseau n'est pas mauvais ruisseau, ruisseau destructeur, parce que les digues font monter ses eaux, et que ses eaux renversent les digues ou passent par-dessus. Ouvrezlui un bon et libre cours, utilisez sa force et sa vitesse, usez de ses eaux, il deviendra source de richesse au lieu d'être instrument de dégât; soyez intelligent avec le ruisseau, il deviendra bon ruisseau (Considérant, 1844, p. 97)<sup>4</sup>.

A distanza di un secolo Freinet nel suo *Essai* tornerà con insistenza ad accostare metaforicamente l'esistenza del bambino ad una sorgente divenuta torrente che inizia il proprio viaggio impetuoso senza chiedersi neanche quale possa essere la propria meta. A partire da tale analogia andrà a dedurre

4 «Voi intralciate la natura, mettete le dighe ai ruscelli e poi vi stupite che la natura spezzi gli argini, che il ruscello travolga le dighe! Il ruscello non è un cattivo ruscello, un ruscello distruttore, sono le dighe che fanno innalzare il livello delle sue acque, e le sue acque travolgono le dighe o le oltrepassano. Aprite al ruscello un buono e libero corso, utilizzate la sua forza e la sua velocità, impiegate le sue acque, esso diventerà fonte di ricchezza anziché essere strumento di distruzione. Siate intelligenti con il ruscello ed esso diventerà un buon ruscello!» (traduzione mia).

una serie di leggi-guida da offrire all'attenzione degli educatori affinché sappiano evitare che la loro azione proceda in una direzione diversa da quella prorompente vita. La quarta di queste leggi richiama palesemente l'idea di fondo che anima *Theorie de l'éducation naturelle et attrayante* di Considérant per il quale l'essere si realizza nella felicità individuale e nell'armonia sociale nella misura in cui la natura intorno a lui, gli adulti, i gruppi costituiti, l'organizzazione sociale intera facilitano l'espressione dei suoi bisogni di potenza al servizio dell'esaltazione della vita.

Il principio che sfida il tempo e che pone le due opere in chiara e diretta continuità, pur a distanza di un secolo, è che un sistema educativo e d'istruzione che intenda formare persone libere deve riconoscere ad ogni uomo, quali che siano le circostanze in cui il caso l'ha fatto nascere, il diritto di sviluppare, quanto più completamente possibile, tutte le proprie facoltà, fisiche e intellettuali. Per Considérant, ma anche per Freinet, e dunque per Lodi, è questa la chiave attraverso cui una società dovrebbe inverare il proprio destino sociale nei caratteri dell'*Armonia*.

Potrà apparire improprio, in direzione di una più chiara consapevolezza sul contributo di Lodi al rinnovamento educativo e scolastico, lasciare spazio ad una prospettiva di tipo genealogico-archeologico (Cambi, 2010); sicuramente non è in linea con tanto tecnicismo emergente, ma del resto troppo spesso dimentichiamo che alla professionalità dell'insegnante concorrono in maniera significativa consapevolezza e riflessività, una cifra culturale, sociale, etico-civile non accessoria, inseparabili dalle competenze tecnico-metodologiche perché la didattica possa vestire il suo più nobile abito di prassi democratica attenta ai diritti e rispettosa delle potenzialità degli individui.

## Bibliografia

- Cambi F. (2010). Per una Archeologia / Genealogia della scuola attiva. *I Problemi della Pedagogia*, 4-6, 357-368.
- Cavinato G., L. Canetti (Eds.) (1999). *I fili e i nodi dell'educazione: sulle tracce di Freinet*. Milano: La Nuova Italia.
- Considérant V. (1844). *Théorie de l'éducation naturelle et attrayante*. Paris.
- Errico G. (2016). *Il pensiero di Célestin Freinet tra pedagogia e psicologia*. Roma: Anicia.
- Freinet C. (1950). *Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation*. Cannes: École moderne française.

- Lodi M. (1963). *C'è speranza se questo accade al Vho*. Milano: Edizioni Avanti!
- Lodi M. (1970). *Il paese sbagliato. Diario di un'esperienza didattica*. Torino: Einaudi.
- Lodi M. (1977). *Cominciare dal bambino. Scritti didattici, pedagogici e teorici*. Torino: Einaudi.
- Lodi M. (1979). Introduzione. In F. Ferrer Guardia, *La scuola moderna e lo sciopero generale*. Lugano: La Baronata.
- Lodi M. (2020). Ricordo di Pino: simbolo di una riforma che continua. In R. Rizzi, *L'ideale e l'impegno. Giuseppe Tamagnini pioniere pedagogico della Cooperazione Educativa in Italia* (pp. 419-421). Ancona: Quaderni del Consiglio Regionale delle Marche.
- Rizzi R. (2020). *L'ideale e l'impegno. Giuseppe Tamagnini pioniere pedagogico della Cooperazione Educativa in Italia*. Ancona: Quaderni del Consiglio Regionale delle Marche.
- Scocchera A. (1983). Giuseppe Tamagnini e il Movimento di Cooperazione Educativa. *Educazione e Scuola*, 5 gennaio-marzo, p. 53.
- Tamagnini G. (1951). *Tecnici non empirici*. Circolare CTS, 7/11/1951.
- Todaro L. (2010). Ansia di riforma e crescita di una cultura nuova dell'educazione nel primo quarto di secolo. In M. Tomarchio (Ed.), *Educazione Nuova e Scuola Attiva in Europa all'alba del '900. Modelli e temi* (pp. 473-506). Roma: Anicia.
- Tomarchio M. (2002). L'educatore, soggetto polisistemico tra chiusure organizzazionali e apertura al cambiamento: deduzioni dal pensiero piagetiano e postpiagetiano. *I Problemi della Pedagogia*, 4-6, 485-496.
- Tomarchio M. (2002). Educare in Armonia. Théorie de l'éducation naturelle et attrayante di Victor Considérant. *Cadmo*, 28, 42-46.
- Tomarchio M. (2010). Educazione Nuova e Scuola attiva. Un variegato e controverso prisma interpretativo. *I Problemi della Pedagogia*, 4-6, 315-344.

# Partnership ScuolaUniversitàTerritorio contro la povertà educativa: le scuole dei piccoli borghi come hub di apprendimento civico e imprenditoriale

Viviana Vinci

*Professore Associato – Università Mediterranea di Reggio Calabria*  
*viviana.vinci@unirc.it*

Gli spunti educativo-didattici per onorare la memoria di Mario Lodi – in occasione dei 100 anni dalla sua nascita – sono innumerevoli. Basti pensare all’impegno nel contrastare l’espressione di un modello di scuola autoritario, nozionistico e censorio delle possibilità di movimento, autoregolazione e valorizzazione del bambino (1977); all’introduzione a scuola del testo libero, alla stampa del giornalino scolastico, alla scrittura di storie individuali e collettive (1974); alla disposizione a saper documentare la didattica, di cui è esempio straordinario il suo *Il paese sbagliato* (1970), un diario di vita d’aula, ma anche testimonianza della sua forte vocazione documentarista; all’educazione dell’immaginario (1978), capacità di sviluppare non solo ciò che è in potenza, ma anche di educare il bambino a star lontano dai conformismi, dalle idee passivamente ricevute e a proiettarsi verso il futuro, attraverso l’attivazione della capacità simbolica, del “come se” (1972).

Fra tanti, lo spunto pedagogico assunto come cornice del seguente contributo riguarda l’aver cura delle scuole periferiche, rurali, ai margini, grazie ad una visione della scuola come laboratorio, come cooperativa, capace di ridefinire un patto educativo con la famiglia e con il territorio, con l’extra-scuola e la società civile: una scuola che riconosce il valore delle emozioni, dei sentimenti, dell’immaginario, e che conserva un legame profondo con la Costituzione e con la difesa e la promozione dell’educazione democratica (1963).

## 1. Le scuole dei piccoli borghi come hub imprenditoriali

La cornice poc’anzi richiamata è utile per introdurre alcune azioni, coordinate da chi scrive presso l’Università Mediterranea di Reggio Calabria, per

contrastare il rischio di povertà educativa del territorio circostante e rinsaldare il legame dell'Università con il mondo della scuola, delle famiglie e della comunità, garantendo formazione di qualità, trasformando le scuole dei piccoli borghi in hub di apprendimento civico e valorizzando territori geograficamente isolati, periferici e a rischio di spopolamento e di marginalità<sup>1</sup> (Annacontini, 2013): situati in territori periferici (come le zone montane) e a rischio di isolamento, i piccoli borghi non sono territori marginali ma “luoghi di memoria” di importanza strategica, comunità educanti con un livello qualitativo e di benessere sociale a volte elevato, che custodiscono patrimoni storici, artistici, culturali e ambientali che vanno tutelati e promossi affinché la loro bellezza possa essere veicolata alle nuove generazioni attraverso uno sforzo congiunto di tutte le istituzioni del territorio, in un'ottica di piena valorizzazione del Mezzogiorno (Pinto Minerva, 1993; Pinto Minerva, Gallelli, 1996; Loiodice, Annacontini, 2017; Cagnolati, De Serio, 2019).

Come dimostrato dall'esperienza della rete nazionale “Piccole Scuole” (Mangione et al., 2021) e, ancor prima, dagli studi pionieristici di Frabboni, Pinto Minerva e Trebisacce (1990; cfr. anche Trebisacce, 2015), le scuole situate nei territori geograficamente isolati hanno una funzione strategica di presidio educativo-culturale e richiedono un'organizzazione scolastica basata su forme di flessibilità curricolare come le pluriclassi o le forme di scuola all'aperto, didattica a distanza, per progetti e per piccoli gruppi. Le scuole dei piccoli borghi sono anche scuole dei “piccoli numeri”: un indubbio potenziale per poter realizzare ambienti educativi inclusivi valorizzanti le differenze (Perla, 2013) e l'*imprenditorialità* giovanile (Vinci, 2020).

L'imprenditorialità è da tempo considerata un potente volano della crescita e dell'emancipazione sociale. È ritenuta, infatti, una *forma mentis* alla base dello sviluppo di competenze civiche e attitudini essenziali in contesti

- 1 È il caso di ricordare alcune policies che stanno promuovendo progetti per contrastare il declino dei territori lontani dai centri dei servizi e valorizzare il patrimonio culturale delle aree interne: la Strategia Nazionale per le Aree Interne (SNAI), strategia di programmazione dei fondi comunitari di tipo *place-based* e basata su approcci di governance multilivello (Luisi, 2020); i Patti educativi di comunità, recentemente introdotti dal Ministero dell'Istruzione (nel Piano Scuola 2020-2021 e ripresi per l'anno scolastico 2021-2022), incentrati sul principio di corresponsabilità educativa (Valenzano, 2022); Le Linee guida per gli interventi nelle aree interne nel contesto de La Buona Scuola (MIUR, 2015: cfr. [https://www.miur.gov.it/documents/20182/0-/labuonascuola\\_areeinterne.pdf/32650d04-a53a-4862-a4cd-f5bd389396a1?version=1.0&t=1548763261218](https://www.miur.gov.it/documents/20182/0-/labuonascuola_areeinterne.pdf/32650d04-a53a-4862-a4cd-f5bd389396a1?version=1.0&t=1548763261218)).

sociali in rapida evoluzione: creatività, pensiero strategico, spirito di iniziativa, senso di responsabilità, mobilitazione di risorse umane e materiali per gestire ambiguità, rischio e incertezza, nonché *capacità di trasformare idee in azioni* (EC, 2013; Lackeus, 2015; Morselli, 2019). Tali competenze risultano ancor più importanti nel contesto socio-educativo contemporaneo a causa dell'emergenza pandemica, in quanto le misure di contenimento – quali la chiusura di attività economiche, produttive, sociali, culturali e scolastiche – hanno avuto un impatto sulla deprivazione materiale e sulla povertà educativa, con un aumento del *learning loss*, delle diseguaglianze e della dispersione scolastica a livello mondiale (Engzell, Frey, Verhagen, 2020).

Risulta essenziale, pertanto, che le istituzioni educative si aprano al confronto con la comunità, soprattutto in zone rurali o in territori geograficamente isolati. Si tratta di abbattere le barriere che separano i diversi contesti di apprendimento – formale, non formale e informale (Perla, Agrati, Vinci, 2020) – valorizzando le specificità e la complementarità.

La scuola diviene “palestra” di *cittadinanza*, un costrutto che rimanda ad un corpus di sapere complesso, polisemico e *interdisciplinare* (Kerr, Keating, Ireland, 2009; Ten Dam et al., 2010; Eurydice, 2012, 2017; UNESCO, 2015; Vinci et al., 2022) e che richiede *ecosistemi multidimensionali di apprendimento* (Schleicher, 2016; Vinci, 2019, 2020), ossia partnership e alleanze educative fra scuole, servizi e territorio.

## 2. Azioni strategiche per contrastare la povertà educativa

La prima azione strategica coinvolge 18 comuni delle Valli Joniche dei Peloritani, distretto geografico delimitato a monte dalla catena dei Peloritani, che si colloca nella zona nord-orientale dell'area metropolitana del comune di Messina, in Sicilia. Il piano di sviluppo strategico – condotta da un GdL interdisciplinare – ha previsto: a) la stipula di un Protocollo d'Intesa tra le parti per la definizione di un piano di sviluppo integrale del distretto geografico; b) un'analisi dei bisogni e l'attivazione di specifiche convenzioni per la pianificazione di strategie di sviluppo del distretto geografico; c) strategie di valorizzazione del territorio in un progetto di sistema, condiviso da tutti gli attori coinvolti.

Il Protocollo d'Intesa evidenzia l'interesse dei comuni di promuovere la tutela, la conservazione e la valorizzazione del patrimonio storico, architettonico e archeologico, paesaggistico e ambientale dell'area, nell'ottica del-

l'elaborazione condivisa di strategie di valorizzazione dei borghi, della filiera del territorio, dello sviluppo turistico culturale, naturalistico ed esperienziale e di sostegno all'occupazione giovanile.

Da un punto di vista metodologico, è stata condotta un'analisi delle risorse naturali e culturali e del patrimonio materiale e immateriale con la finalità di restituire la complessità e la ricchezza del territorio (Bombino et al., 2021a, 2021b); le maggiori criticità emerse dall'analisi, a livello socio-educativo, sono rappresentate dall'insufficienza dei servizi di welfare per bambini; dalla scarsa quantità/qualità dei servizi di istruzione e formazione professionale; dall'assenza di spazi di aggregazione sociale per i giovani.

Fra le iniziative di valorizzazione del diffuso patrimonio culturale materiale ed immateriale dell'area, una riguarda la trasformazione delle scuole dei piccoli borghi del territorio in hub di apprendimento civico (Vinci et al., 2022), attraverso: 1) la sperimentazione di metodologie di insegnamento flessibili e innovative; 2) l'innalzamento dei livelli di istruzione e delle competenze di cittadinanza, soprattutto in ambito digitale; 3) la costruzione di reti di aggregazione fra istituzioni secondo una governance multilivello (Perla, Vinci, Agrati, 2017). Parallelamente alle direttive di sviluppo strategico, è stato progettato un protocollo di ricerca e monitoraggio volto al miglioramento della qualità e dell'efficacia delle scuole dei piccoli borghi, che prevede:

- una revisione sistematica della letteratura e studio di modelli didattici e tecnologie adattabili all'area in esame;
- la sperimentazione di ambienti di apprendimento innovativi, con classificazione dei data analytics per il monitoraggio dei comportamenti degli stakeholder;
- la creazione di un framework per pratiche didattiche innovative nelle aree interne, esportabili anche ad altri contesti rurali o piccoli borghi attraverso la disseminazione dei risultati e lo scambio di buone pratiche.

La seconda azione, il cui protocollo di sperimentazione è stato recentemente presentato in occasione del Simposio internazionale *New Metropolitan Perspectives* svoltosi a Reggio Calabria (maggio 2022), riguarda la progettazione di una ricerca-formazione con le scuole calabresi che si inserisce in un progetto più ampio: la proposta di un itinerario culturale che, analogamente agli Itinerari Culturali Certificati del Consiglio d'Europa, promuova gli scambi culturali tra le comunità, la promozione del dialogo

interculturale nel Mediterraneo e la conoscenza, valorizzazione e fruizione del patrimonio culturale, materiale, immateriale e naturale dei luoghi coinvolti nell'itinerario.

Come evidenziato da Alberotanza et al. (2022a) il Viaggio di Ulisse testimonia infatti l'esistenza di un'antica rete di relazioni tra i territori che si affacciano sul Mediterraneo e rappresenta i valori assunti dal Consiglio d'Europa come suo fondamento, come la democrazia, lo stato di diritto e la ricchezza del dialogo e della diversità tra i popoli. Attraverso la conoscenza dei luoghi e delle identità locali del Mediterraneo, il percorso di ricerca-formazione si propone di promuovere nuove forme di educazione per le giovani generazioni, con particolare attenzione alla diversità culturale e alla crescita sostenibile e inclusiva, secondo i principi del Consiglio d'Europa e della Convenzione di Faro (2005) e, più recentemente, del *Piano nazionale per l'educazione al patrimonio culturale* (2021), del documento UNESCO *Culture / 2030 Indicators* (2019) e dell'*Agenda 2030* per lo sviluppo sostenibile – per quanto riguarda il coinvolgimento delle comunità locali e il ruolo del patrimonio culturale per la società – e del green *New Deal Europeo* (2019, 2021), per quanto riguarda lo sviluppo sostenibile (Loiodice 2018; Alberotanza et al. 2022b).

Da un punto di vista più specificatamente didattico, il viaggio di Ulisse, oltre a rappresentare la metafora stessa della formazione – come viaggio interiore e percorso di consapevolezza di sé per orientare la scelta al futuro – è anche un dispositivo ed espediente epistemico che travalica il contenuto disciplinare e consente di connettere trasversalmente i saperi curricolari. La sperimentazione, in fase progettuale, prevede la co-costruzione con le scuole di un curriculum in verticale incentrato sul viaggio di Ulisse, dalla scuola dell'infanzia (in cui può diventare sfondo integratore) alla scuola secondaria di II grado (in cui potranno essere privilegiate tecnologie e applicazioni che consentono di creare e condividere mappe personalizzate con punti di attrazione, siti, luoghi che ripercorrono le tappe del viaggio di Ulisse), sperimentando mediatori didattici differenziati (Damiano, 2013; Orland-Barak, Maskit, 2017; Perla, 2020) comprendenti l'outdoor education, la drammatizzazione, l'utilizzo di organizzatori grafici, audio-visivi, applicazioni tecnologiche.

La prima fase della sperimentazione – e in particolare il dibattito avviato a livello internazionale nella *Focus Session 'Ulysses's Journey and Mediterranean Cultural Landscape, between Culture, Environment, Society and Economy* (FS-IC11) del Simposio internazionale *New Metropolitan Perspectives* – ha già portato alla costruzione di un'ipotesi di matrice concettuale curricolare (cfr.

Fig. 1): essa rimanda, per un verso, al viaggio di tipo “fisico”, focalizzato sulle tappe del viaggio di Ulisse (e che può coinvolgere trasversalmente diverse discipline, come l’italiano, l’educazione geo-storica, l’educazione civica, ambientale, estetica) e, per altro verso, al viaggio “simbolico”, interiore, metaforico, che consente di affrontare tematiche inerenti l’educazione affettiva, la responsabilità, il senso del limite, la consapevolezza dell’errore, l’alterità, le radici, il cambiamento, l’autoregolazione.

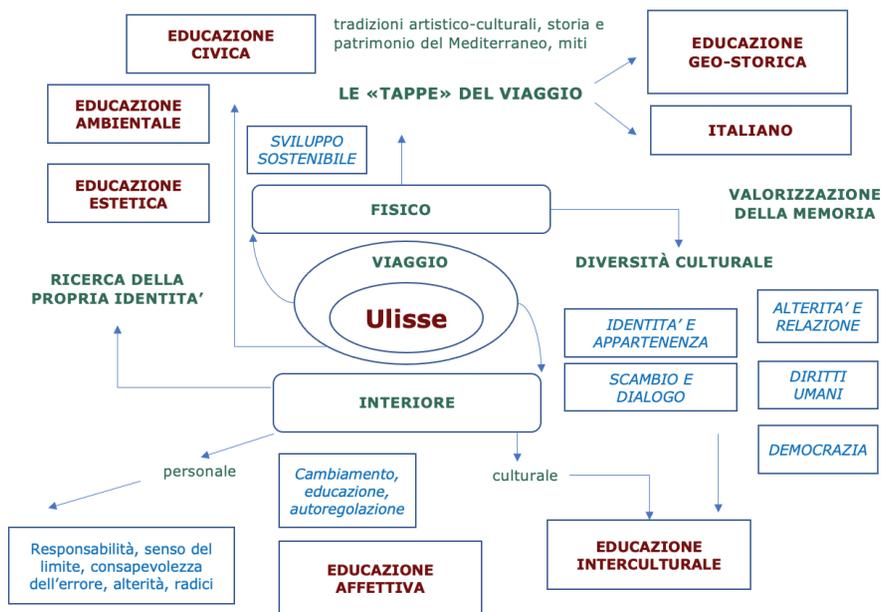


Fig. 1. Il viaggio di Ulisse: spunti per una matrice concettuale curricolare

La trasversalità del tema, da un punto di vista curricolare, consentirà alle scuole coinvolte nella sperimentazione di approfondire, a partire da un espediente narrativo forte quale quello del viaggio, temi plurimi riguardanti la ricerca della propria identità, la valorizzazione della memoria, il recupero del mito, della tradizione artistico-culturale, del patrimonio del Mediterraneo, la valorizzazione delle differenze e l’inclusione, la democrazia e i diritti umani, il rapporto fra appartenenza, alterità e relazione (Pinto Minerva, Gallelli, 2004; Morin, 2015): nuclei tematici indispensabili anche per sviluppare le cosiddette *competenze non cognitive* (Cabus et al., 2021; Cinque et al., 2021), comprendenti tratti, comportamenti, mentalità e atteggiamenti di tipo adattivo, socio-emotivo, metacognitivo e autoregolativo di

grande supporto nell'affrontare e gestire complessità, incertezza e cambiamenti, quindi strettamente legate ad una mentalità imprenditoriale, flessibile, resiliente e riflessiva (Bacigalupo et al., 2016; Vinci, 2020, 2022; Sala, 2020). Si tratta, nella fase attuale di progettazione dei dispositivi di ricerca-formazione (Perla, Vinci 2021), solo di prospettive ipotetiche da sottoporre al vaglio delle scuole e da co-costruire con insegnanti, Dirigenti e studenti attraverso un protocollo partenariale che preveda le seguenti azioni (Tab. 1):

Analisi delle rappresentazioni degli studenti e degli insegnanti per inferire connessioni transdisciplinari sul piano del curriculum  	Incontri formativi e sperimentazione nelle scuole di mediatori e dispositivi didattici differenziati  	Catalogazione e digitalizzazione dei materiali delle scuole: analisi dei materiali testuali, iconografici, audio-video analisi delle pratiche didattiche messe in atto dagli insegnanti (mediatori utilizzati, prodotti prevalenti, contenuti affrontati, discipline coinvolte, collegamenti interdisciplinari)  
Co-costruzione e formalizzazione del curriculum verticale sulla base delle risultanze emerse dall'analisi e validazione del modello della sperimentazione		

Tab. 1: Il Viaggio di Ulisse: progettazione del protocollo di sperimentazione con le scuole

L'ultima azione strategica, qui solo accennata perché in fase di abbrivio, riguarda il progetto "Giochiamo a crescere" - GaC (2018-PAS-00382), presentato dal Consorzio Macramé nell'ambito del Bando "Un passo avanti" promosso dall'Impresa sociale CON I BAMBINI, di cui l'Università Mediterranea di Reggio Calabria è partner (con la referenza scientifica di chi scrive): un progetto finalizzato ad attivare un processo di validazione e diffusione di una metodologia incentrata sul gioco, sulle emozioni e sull'esperienza sensoriale, da sperimentare nei servizi all'infanzia (0-6) attraverso percorsi di ricerca-formazione. Il risultato atteso è l'istituzione di tre Poli di eccellenza per l'infanzia, intesi come presidi culturali ed educativi all'interno di tessuti sociali (aree particolarmente deprivate della Città Metropolitana di Reggio Calabria) caratterizzati da alti indici di povertà educativa.

## Bibliografia

- Alberotanza R., Calabrò F., Monaca M., Tramontana C. (2022a). The Cultural Routes of the Council of Europe and the Journey of Ulysses: Shared Values and Good Practices. In F. Calabrò, L. Della Spina, M.J. Piñeira Mantiñán (Eds.), *New Metropolitan Perspectives Post COVID Dynamics: Green and Digital Transition, between Metropolitan and Return to Villages Perspectives* (pp. 2404-2416). Cham: Springer.
- Alberotanza R., Calabrò F., Monaca M., Tramontana C. (2022a). The Journey of Ulysses: A Cultural Itinerary Among the Shores of the Mediterranean for the Promotion of Dialogue and Sustainable Development as Tools for Peace and Territorial Growth. In F. Calabrò, L. Della Spina, M.J. Piñeira Mantiñán (Eds.), *New Metropolitan Perspectives Post COVID Dynamics: Green and Digital Transition, between Metropolitan and Return to Villages Perspectives* (pp. 2416-2427). Cham: Springer.
- Annacontini G. (2013). Formare altrimenti: dalla relazione centro-periferia alla mobile riorganizzazione delle differenze. *Metis*, 2(12).
- Bacigalupo M., Kampylis P., Punie Y., Van den Brande G. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Luxembourg: Publication Office of the European Union; EUR 27939 EN.
- Bombino G., Calabrò F., Cassalia G., Errante L., Vinci V. (2021a). Inclusive Strategic Programming: Methodological Aspects of the Case Study of the Jonian Valleys of Peloritani (Sicily, Italy). In O. Gervasi et al. (Eds.), *Computational Science and Its Applications – ICCSA 2021. ICCSA 2021. Lecture Notes in Computer Science* (vol. 12954, pp. 109-119). Cham: Springer.
- Bombino G., Calabrò F., Cassalia G., Errante L., Vinci V. (2021b). The Knowledge Phase of the Strategic Programming: The Case Study of the Jonian Valleys of Peloritani (Sicily, Italy). In O. Gervasi et al. (Eds.), *Computational Science and Its Applications – ICCSA 2021. ICCSA 2021. Lecture Notes in Computer Science* (vol. 12954, pp. 109-119). Cham: Springer.
- Cabus S., Napierala J., Carretero S. (2021). The returns to non-cognitive skills: A meta-analysis. *JRC Working Papers Series on Labour, Education and Technology*, No. 2021/06. Seville: European Commission, Joint Research Centre (JRC).
- Cagnolati A., De Serio B. (2019). *Ricostruire la memoria, illuminare i silenzi. Esperienze a confronto per la storia dell'educazione nell'area mediterranea*. Roma: Aracne.
- Cinque M., Carretero S., Napierala J. (2021). Non-cognitive skills and other related concepts: Towards a better understanding of similarities and differences. *JRC Working Papers Series on Labour, Education and Technology*, No. 2021/09, Seville: European Commission, Joint Research Centre (JRC).
- Damiano E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.
- EC (2013). *Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio,*

- al comitato economico e sociale europeo e al comitato delle regioni. Piano d'azione imprenditorialità 2020. Rilanciare lo spirito imprenditoriale in Europa.* Bruxelles, 9.1.2013 COM (2012) 795 final.
- Engzell P., Frey A., Verhagen M.D. (2020, October 29). Learning Loss Due to School Closures During the COVID-19 Pandemic. *SocArXiv*, 29 Oct. 2020. <https://doi.org/10.31235/osf.io/ve4z7>.
- Euridyce (2012). *Citizenship education in Europe*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Eurydice (2017). *Citizenship Education at School in Europe – 2017*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Frabboni F., Pinto Minerva F., Trebisacce G. (1990). *Sistema formativo e Mezzogiorno. L'altra scuola, risorsa pedagogica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Lackéus M. (2015). *Entrepreneurship in Education: What, Why, When, How*. Parigi: OECD.
- Lodi M. (1963). *C'è speranza se questo accade a Vho: pagine di diario*. Milano: Edizioni Avanti!
- Lodi M. (1970) *Il paese sbagliato: diario di un'esperienza didattica*. Torino: Einaudi.
- Lodi M. (1972). *Cipi*. Torino: Einaudi.
- Lodi M. (1977). *Cominciare dal bambino. Scritti didattici, pedagogici e teorici*. Torino: Einaudi.
- Lodi M. (1978). *La mongolfiera*. Torino: Einaudi.
- Loiodice I. (2018). Investire pedagogicamente nel paradigma della sostenibilità. *Pedagogia Oggi*, XVI(1), 105-114.
- Loiodice I., Annacontini G. (2017). Pedagogie meridiane. Educare tra emancipazione e immaginazione. *MeTis*, 4. Bari: Progedit.
- Luisi D. (2020). Progetti educativi in aree interne, valutazione e apprendimento situato. Una riflessione di metodo. *Formazione & Insegnamento*, XVIII (1), 145-154.
- Kerr D., Keating A., Ireland E. (2009). *Pupil Assessment in Citizenship Education: Purposes, Practices and Possibilities*. Report of a CIDREE Collaborative Project, Slough: NFER/CIDREE.
- Mangione G.R. et al. (2021). *Comunità di memoria, comunità di futuro. Il valore della piccola scuola*. Roma: Carocci.
- Marchetti L., Santorufo G. (2022). *Storie di maestri. Agazzi, Lodi, Manzi. Per una didattica viva*. Manfredonia: Andrea Pacilli.
- Morin E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morselli D. (2019). *The Change Laboratory for Teacher Training in Entrepreneurship Education. A New Skills Agenda for Europe*. Cham: Springer.
- Orland-Barak L., Maskit D. (2017). *Methodologies of Mediation in Professional Learning*. Cham: Springer.

- Perla L. (2013). *Per una didattica dell'inclusione: prove di formalizzazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Perla L. (2020). Didattica e pratiche dell'active learning. In G. Crescenza, A. Volpicella (Eds.), *Apprendere a insegnare. Competenze e sensibilita della professione docente* (pp. 264-274). Roma: Conoscenza.
- Perla L., Agrati L.S., Vinci V. (2020). Vertical curriculum design and evaluation of citizenship skills. In D. Andron et al. (Eds.), *Education beyond the crisis. New skills, children's right and Teaching Context* (pp. 48-65). Sense/Brill.
- Perla L., Vinci V., Agrati L. (2017). The DidaSco Project: a training program for the teachers' professional development. In J. Mena, A. Garcia Valcarcel Munoz Repiso, F.J. Garcia Penalvo, M. Martin del Pozo (Eds.), *Search and research: teacher education for contemporary contexts* (pp. 921-930). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Pinto Minerva F. (1993). Il Mezzogiorno tra vecchie e nuove forme di povertà. In G. Bonetta, S. Santamaita (Eds.), *Scuola ed emancipazione civile nel Mezzogiorno*. Milano: FrancoAngeli.
- Pinto Minerva F., Gallelli R. (1996). *La scuola del Mezzogiorno interno. Tra famiglia e ambiente*. Roma-Bari: Laterza.
- Pinto Minerva F., Gallelli R. (2004). *Pedagogia e Post-umano. Ibridazioni identitarie e frontiere del possibile*. Roma: Carocci.
- Sala A., Punie Y., Garkov V., Cabrera Giraldez M. (2020). *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Schleicher A. (2016). *Teaching excellence through Professional Learning and Policy Reform: Lessons from Around the World, International Summit on the Teaching Profession*. Paris: OECD Publishing.
- Ten Dam G. et al. (2011). Measuring young people's citizenship competences, *European Journal of Education*, 46(3), 354-372.
- Trebisacce G. (2015). Questione meridionale e meridionalismo in Franco Frabboni. In M. Baldacci, Pinto Minerva F. (Eds.), *Razionalità, educazione, realtà sociale. Studi sulla pedagogia di Franco Frabboni* (pp. 97-108). Milano: FrancoAngeli.
- UNESCO (2015). *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives*. Paris: UNESCO.
- Valenzano N. (2022). La rappresentazione dei docenti della povertà educativa. Costruire comunità educanti nelle aree interne. *Formazione & Insegnamento*, XX(1), 336-345.
- Vinci V. (2019). Le competenze progettuali degli insegnanti nella scuola dell'autonomia: analisi dei prototipi di un corso di sviluppo professionale DidaSco. In L. Perla, B. Martini (Eds.), *Professione insegnante. Idee e modelli di formazione* (178-203). Milano: FrancoAngeli.
- Vinci V. (2020). Le competenze imprenditoriali degli insegnanti: sfide per la formazione. *Education Sciences & Society*, 1, 398-425.

- Vinci V. (2022). Imprenditorialità e competenze non cognitive degli insegnanti: ripensare metodi e modelli per la formazione iniziale. *Pedagogia oggi*, 2, 221-230.
- Vinci V., Bombino G., Calabrò F., Sulfaro N., Malara S. (2022). Scuole nuove per lo sviluppo dei piccoli borghi: il caso studio delle Valli Joniche dei Peloritani. In P. Lucisano, A. Marzano (Eds.), *Quale scuola per i cittadini del mondo? A cento anni dalla fondazione della Ligue Internationale de l'Éducation Nouvelle* (pp. 921-933). Lecce: Pensa MultiMedia.

# Mario Lodi: la capacità di valorizzare i linguaggi dei bambini

Franca Zuccoli

*Professore Ordinario - Università degli Studi di Milano-Bicocca*  
*franca.zuccoli@unimib.it*

## 1. Introduzione

Una tra le innumerevoli prerogative del maestro Mario Lodi è stata quella di saper osservare in modo curioso, puntuale e intelligente le azioni che i bambini delle sue classi compivano, stimolando così una produzione ricca e articolata di: pensieri, riflessioni, proposte, realizzazioni che andavano a svilupparsi nei diversi ambiti comunicativi. Questo agire che, nei suoi diari di scuola (Lodi, 1963, 1970, 1974, 1979a, 1979b), risulta un fluire quasi naturale e immediato, per essere realmente compreso, va necessariamente scomposto e analizzato, scoprendo così le peculiarità di un percorso, che accanto alla crescita dei bambini, mantiene un'attenzione profonda per la formazione del sé, maestro e uomo di cultura, due facce imprescindibili e interrelate di una stessa medaglia. In questo contributo si proverà ad attraversare alcuni passaggi, rendendoli maggiormente evidenti e percepibili, grazie ai suoi scritti. Il punto di partenza saranno alcune lettere dedicate ai futuri maestri, dichiarazioni e manifesti degli obiettivi e delle potenzialità di questo mestiere, posto in stretta relazione con la Costituzione e con una visione politica dell'insegnamento, che ha tra i suoi scopi principali quello di rendere gli uomini liberi, responsabili e consapevoli. La necessità della garanzia della libertà d'espressione di ognuno, fin da piccolo, è, infatti, il ponte per comprendere l'attenzione massima nei confronti della varietà dei linguaggi, anche quelli espressivi, che i bambini possono e devono poter maneggiare, non tanto in vista di un appagamento solitario o banalizzato, ma nella valorizzazione completa delle potenzialità culturali di ogni forma di comunicazione umana. Questo impegno è messo in stretta relazione con la crescita e la formazione culturale dello stesso maestro, che mantiene viva la curiosità culturale e la sperimentazione relativa ai più diversi linguaggi, manifestata nei confronti dei bambini, come pure nel campo più ampio

della propria vita: professionale e umana. Il confronto, la formazione, lo studio diventano così elementi fondanti della crescita nell'insegnamento, come pure nel costante approfondimento personale.

## 2. Le lettere alle maestre e ai maestri

*Il paese sbagliato* si apre con una lettera a Katia, datata 2 ottobre 1964, con la precisazione dell'ora: le 23. Qui Mario Lodi facendo seguito a un loro precedente colloquio-confronto sull'insegnamento, scelta da lei ipotizzata, le racconta il suo lavoro nel divenire quotidiano: "Cara Katia, [...] io ti feci la promessa di mandarti la documentazione del lavoro nella mia classe in modo che tu potessi affiancare allo studio teorico sui libri lo studio dei bambini come sono a scuola" (Lodi, 1970, p. 15). Da subito le racconta di un sopralluogo compiuto per sistemare l'aula, prima dell'inizio dell'anno scolastico, mostrando così un'attenzione puntuale per l'ambiente inteso come "terzo educatore" (Malaguzzi, 1995; Edwards, Gandini, Forman, 1995), spazio dell'azione didattica incarnata, della cooperazione, del lavoro condiviso e del confronto. Qui, prefigurando le possibilità di movimento dei bambini, il maestro Lodi abbandona la cattedra e la lavagna girevole. Nello specifico è interessante soffermarsi sulla trasformazione della pedana, da sostegno alla cattedra e forma di distanziamento dagli alunni, a luogo dell'incontro e della sperimentazione dei mille linguaggi, dichiarazione che ci consente di sottolineare la sua costante intenzionalità e progettualità docente: "[...] la pedana? [...] non vi ho rinunciato, perché quel metro quadrato scarso di spazio sociale su cui i bambini potranno cantare, giocare, narrare le loro esperienze ai compagni, dipingere, è il pezzo più importante dell'arredamento" (Lodi, 1970, p. 17).

Poi ipotizza cosa fare il primo giorno: "Se uscirà il sole, mi son detto, domani andremo in campagna ad aprire contemporaneamente due libri di avventure: quello della vita dei bambini che è tutta da sentire, e quello della natura" (Lodi, 1970, p. 17). Invece il giorno dopo piove, un fortissimo acquazzone si palesa all'improvviso, e il maestro modifica immediatamente il suo progetto, mostrando così una delle caratteristiche del suo insegnamento, la capacità di ancorarsi al quotidiano, di partire dall'osservazione diretta, cambiando le proposte immaginate, stimolando così la partecipazione attiva dei bambini. In quella scuola, tuttavia, non c'è niente a disposizione, né giardino, né strumentazione:

Abbiamo però una finestra e da quella vediamo quasi mezzo cielo. [...] I bambini ritornano ancora alla finestra a guardare la pioggia. – Perché non la disegnatte? – dico. – Che cosa? – La pioggia, i tuoni, questa giornata che ci tiene chiusi qui. Parlo e intanto offro a ognuno un foglio bianco. – Io non sono capace, - mi dice una vocina. – Non sei capace di far che? – La pioggia. – Io faccio la mia casa con la tenda che sbatte, – dice la bambina che le è vicino. (Lodi, 1970, pp. 28-29).

Ognuno disegna, osservando gli altri, e poi il maestro chiede di raccontare il loro disegno. La raffigurazione di una bambina, votata a maggioranza, viene ingrandita ed esposta insieme alle altre. Si realizzano i colori dalle polveri, accanto una prima parola: PIOVE, successivamente i bambini ipotizzando come arredare l'aula, per creare un vero laboratorio di pittura, raccontano una filastrocca, propongono un testo da animare. In una nota al libro, a conclusione della giornata, intitolata "Un giorno come un seme", Lodi ci spiega quante azioni si sono generate dalla pioggia, sottolineando la complementarità dei vari linguaggi da lui sapientemente proposti ai bambini, in cui nessuna sudditanza è prevista:

Come in un seme, questo primo giorno racchiude sia pur embrionalmente, alcune attività caratterizzanti della nostra piccola futura comunità. Sull'interesse dei bambini varie tecniche hanno aperto in direzioni diverse fra loro collegate, che così possono essere schematizzate: interesse dei bambini, conversazione, lingua, stampa, socializzazione del lavoro; pittura, senso estetico; gioco drammatico, canto, filastrocche; osservazioni, natura, matematica (Lodi, 1970, p. 39).

In un'altra lettera, di molto successiva – si tratta del 13 settembre 2010 – rivolta agli insegnanti, Mario Lodi, augurando loro un buon avvio di anno scolastico, sottolinea un aspetto fondamentale di questo lavoro: il valore civile e sociale di questa professione, talvolta dimenticato a favore di una preminenza di attenzione nei confronti del solo passaggio contenutistico di nozioni:

Il mio augurio per il nuovo anno scolastico è questo: non sentitevi mai da sole e da soli! Prima di tutto ci sono i bambini e le bambine, che devono essere nonostante tutto al centro del vostro lavoro e che, vedrete, non finiranno mai di sorprendervi. Poi ci sono altre e altri che, come voi, si stanno chiedendo in giro per l'Italia quale sia ancora il senso di questo bellissimo mestiere. [...] Non dimenticate che davanti al maestro e alla maestra passa sempre il futuro. Non solo quello della scuola, ma quello di un intero Paese: che ha alla sua base un testo fondamentale e

ricchissimo, la Costituzione, che può essere il vostro primo strumento di lavoro. Siate orgogliosi dell'importanza del vostro mestiere e pretendete che esso venga riconosciuto per quel moltissimo che vale. (Casa delle Arti e del Gioco).

L'attenzione costante all'importanza della scuola nell'articolazione del processo sociale e nella costruzione di una prospettiva umana diversa da quella della società a lui contemporanea, rimane un elemento costante in tutto il percorso di Mario Lodi, che in momenti diversi sa levare la sua voce, per richiamare valori, prese di posizione da parte della categoria docente, ricordando sempre il diritto alla parola, ai linguaggi e alla diversità di ognuno:

Questo momento storico ha bisogno di maestri nuovi, professionalmente e civilmente preparati che assumano un ruolo propulsivo nel corpo della nostra società. Dal tempo del *Paese sbagliato* ad oggi molto è cambiato. [...] Eppure io noto analogie fra il momento del dopoguerra e quello di oggi. Come allora, anche oggi c'è bisogno di ricostruire moralmente una società, recuperandone i valori abbandonati. La scuola non può estraniarsi da questo processo: se l'interpretazione modulare dei programmi ha reintrodotto la trasmissione dei contenuti e inaridito la scuola, i docenti più sensibili possono introdurre il senso della partecipazione e della socialità. A scuola i bambini possono imparare a vivere ogni giorno da cittadini liberi e responsabili. Alla filosofia del consumismo e dell'arrivismo noi possiamo contrapporre la collaborazione, la cooperazione, la solidarietà, la non-violenza. Se riusciamo a collaborare con i colleghi docenti, riusciremo a creare anche per i bambini il clima ottimale nel quale sentiranno se stessi protagonisti, gli altri come amici e la diversità come arricchimento. (Casa delle Arti e del Gioco, 2016, p. 78).

Come abbiamo appena visto le lettere rivolte ai futuri e agli attuali maestri hanno una cifra stilistica definita, chiare e sintetiche utilizzano: dichiarazioni concise ed efficaci, riferimenti diretti, brevi esempi inseriti per essere immediatamente comprensibili e per fare entrare i lettori in situazione. Lo stesso linguaggio esplicito e manifesto si può rintracciare in altri due testi, anche se qui Lodi si cimenta con un taglio più teorico, per un pubblico più vasto di insegnanti, genitori, educatori, cittadini interessati alle sue proposte e incuriositi dalla pubblicazione del diario didattico *Il paese sbagliato* (Lodi, 1970). Nel primo testo qui analizzato *Cominciare dal bambino. Scritti didattici, pedagogici e teorici* (Lodi, 1977) troviamo una raccolta di articoli e comunicazioni prodotte dal 1970. In un capitolo intitolato "Il bambino

che crea” Lodi si sofferma sull’importanza di coltivare la creatività fin dall’infanzia: “Da qui l’importanza del disegno e della pittura come prima tecnica espressiva, e del testo libero poi, del racconto orale o scritto di fatti della sua esperienza che non siano sollecitati dall’insegnante col tema, ma siano, nel contesto di una socialità che si costruisce un poco ogni giorno insieme [...]” (Lodi, 1977, p. 82). Il riferimento a Lev S. Vygotskij e al testo *Immaginazione e creatività* (1972) è esplicito e costante. Le tecniche necessarie per sviluppare la creatività dei bambini sono molte, tra queste il richiamo immediato è alla conversazione relativa a ogni aspetto affrontato del problema, alla corrispondenza con i ragazzi di altre scuole, alla redazione di un giornalino scolastico, tutte attività che permettono di guardare al mondo in modo diverso, sempre più consapevole. “Vedere con gli occhi della mente è rendersi conto delle relazioni fra le cose, delle cause e degli effetti, di come funziona il mondo, a cominciare dalla lingua che usiamo”. (Lodi, 1977, p. 83).

Ritornando alla creatività infantile Lodi sottolinea ancora di più il suo pensiero legato alla finalità di questa azione svolta in classe:

Esercitare la creatività significa dunque valorizzare la esperienza del bambino per mezzo dell’immaginazione come forza vitale che progetta, verifica, elabora, crea: Questo vale in ogni campo di studio, dalla matematica alla linguistica, dalle scienze naturali alla indagine della realtà sociale, economica e politica in cui il bambino vive già da protagonista. (Lodi, 1977, p. 84).

Il secondo testo analizzato, *Guida al mestiere di maestro* (Lodi, 1982), propone nell’introduzione le richieste di molti genitori, che nella necessità da loro sentita come imprescindibile di un rinnovamento nazionale, conoscendo i rischi di un insegnamento ideologico, si rivolgono a Lodi per trovare una maestra o un maestro “diverso”, ma soprattutto per ricevere dei consigli su come avvicinarsi alla scuola. Anche qui il riferimento al valore sociale di questo lavoro è esplicito, come pure l’attenzione alla libertà espressiva dei bambini. “La scuola, in una società in evoluzione che cerca nuovi equilibri e nuovi valori, non può essere assente, e i maestri non possono essere i commessi del potere: devono sapere fare il loro mestiere e farlo credendoci” (Lodi, 1982, p. 46). Mentre descrive, in questo libro, il bambino e la sua crescita evolutiva dedica un’attenzione mirata al gioco, al disegno citando Bruno Ciari:

Il disegno, la pittura costituiscono un linguaggio, un modo di comunicare, distinto dal linguaggio fonico o linguistico, da quello musicale, plastico, mimico. La pittura non può considerarsi attività subordinata a un'altra. Essa è una forma autonoma di espressione e di comunicazione. Essa sarà promossa e incoraggiata nella scuola per offrire ai fanciulli un mezzo ulteriore di manifestare se stessi, di aprirsi, di dire quello che hanno dentro. Non solo (Ciari, 1961, pp. 35-36).

Per Ciari la capacità di utilizzo del linguaggio iconico, va di pari passo con la capacità di fruirlo, consentendo a ogni bambino così di accostarsi in modo competente alle opere d'arte. A conclusione del testo Mario Lodi rimarca la necessità di formare insegnanti diversi da quelli trasmissivi, docenti attivi e preparati, con obiettivi differenti:

Qui il maestro deve essere capace di lasciare la parola ai bambini, di ascoltarli, di imparare da loro la storia che si portano dietro, di lavorare quindi insieme agli altri, ipotizzando e verificando. [...] Per questo il maestro, in questa scuola, assume un significato di alta professionalità. È infatti una persona che continua a conoscere e a imparare, perché parte non da sue conoscenze astratte, ma da quelle degli altri, per mettere in moto un lavoro organizzato che produce autentica cultura, motivata e fondata sulle conoscenze reali precedenti da sviluppare in ogni direzione. In questa scuola il maestro non si pone un livello prefissato da raggiungere, ma molto di più: il suo obiettivo è che ognuno raggiunga il massimo livello possibile, arricchendo così se stesso e il gruppo (la società) in cui vive e lavora (Lodi, 1982, p. 93).

### 3. Conoscere e utilizzare i linguaggi per essere liberi

Dagli scritti, precedentemente analizzati, emerge la costante attenzione di Mario Lodi nei confronti della dimensione sociale e comunicativa della scuola, intesa come luogo privilegiato per la formazione dei cittadini e la loro libera espressione:

[...] io penso che la didattica non ha valore in sé se non ha anche un fine; la scuola è una piccola società, dove si può e si deve sperimentare la base del vivere civile. [...] La scuola non è solo leggere, scrivere e far di conto come si credeva una volta, ma è soprattutto avere una finalità complessiva. La finalità più importante per me resta la formazione del bambino democratico, che noi dobbiamo cercare di realizzare pian

piano, non attraverso vuote parole ma nella pratica di tutti i giorni, nel rispetto di cose e persone (Salviati, 2011, pp.21-22).

I richiami diretti alla Costituzione per Mario Lodi sono espliciti e incessanti, un legame che è reso evidente nel dettaglio, creando così un collegamento diretto con il lavoro del docente nelle classi. Nei suoi testi li presenta, cogliendo le peculiarità dell'azione dell'istituzione scolastica: l'art. 34, specifico per la scuola, ma anche il 3°, sull'uguaglianza e la rimozione degli ostacoli economici e sociali che ne impediscono l'attuazione, il 21° sulla libertà di espressione e di linguaggio, il 32° sulla tutela della salute, il 35° sulla tutela del lavoro (a cui Lodi aggiunge il gioco-lavoro dei bambini) e il 38° sui diritti all'educazione per tutti (allora definiti inabili e minorati), chiudendo con il 45° in cui vi è il riconoscimento della funzione sociale della cooperazione. "Questi principi (libertà di opinione, di parola, di organizzazione e di partecipazione, ecc.) possono essere imparati vivendoli nell'esperienza scolastica, a patto che la scuola sia costituzionalmente corretta e scientificamente preparata a realizzarli. Alla base di questa scuola riformata ci dovrà essere la socializzazione" (Lodi, 1982, p. 94).

Ecco allora manifestarsi chiaro e intellegibile il perché dell'attenzione rivolta ai pensieri, alla voce e ai diversi linguaggi dei bambini, non si tratta di una scelta esclusivamente didattica, ma in primo luogo di un posizionamento profondamente politico nella volontà di proseguire un vero processo di democratizzazione, che consenta a tutti i bambini, ma proprio a tutti: la libertà di espressione nelle differenti forme comunicative e culturali, la capacità di riflessione, l'individuazione delle proprie opinioni su tematiche quotidiane e reali, la presa in carico delle responsabilità all'interno della comunità scolastica, la condivisione cooperativa degli impegni, dei piani di lavori, degli incarichi. L'individuazione delle "tecniche didattiche", delle proposte di percorsi, delle progettualità educative è un passaggio condiviso da Mario Lodi con la comunità dei altri docenti, accomunanti dagli stessi ideali, in una prospettiva dialogica, ma sempre coerente con gli assunti della Costituzione. Un percorso che svela e dichiara in modo forte il perché dell'importanza della valorizzazione degli diversi linguaggi umani: solo conoscendoli, usandoli in modo competente e personale, le bambine e i bambini saranno donne e uomini liberi e responsabili.

#### 4. Un affondo sui linguaggi grafici

Come abbiamo visto nei paragrafi precedenti l'interesse di Mario Lodi nei confronti dei "cento linguaggi dei bambini" (Edwards, Gandini, Forman, 1995) è sempre stato vigile, sapendo che questo sguardo attento dedicato agli alunni, unito alla capacità progettuale, poteva essere la prima garanzia della libertà di pensiero e di espressione per ognuno di loro. Nello specifico, in questa parte del contributo diventa necessario focalizzarsi sui linguaggi grafici, che tanto sono presenti nella sua proposta educativa. Anche in questo caso, non si tratta di un dato statico, accolto una volta per tutte nel proprio mestiere di maestro, sia relativamente ai contenuti da proporre, sia alle pratiche agite in classe, ma di un procedere passo dopo passo, a partire da quanto vissuto in prima persona come allievo, giungendo attraverso le prime sperimentazioni con i bambini a un pensiero propositivo ricco e articolato. Per permettere di conoscere questa evoluzione umana e professionale, facciamo un salto temporale, antecedente ai documenti finora presentati, osservando Mario Lodi bambino e il rapporto tra l'educazione artistica e le richieste della scuola d'allora. A compiere questo passaggio ci aiuta ancora una volta lo stesso maestro, che nell'introduzione del catalogo della mostra da lui curata *L'arte del bambino* esposta per la prima volta a Lugano, nel 1991, presso la Galleria Gottardo, ci racconta il suo rapporto personale con il disegno e la pittura, oltre alle sue azioni come insegnante. Mario, fin da piccolissimo, seduto nel seggiolone in cucina, scarabocchiava felice osservando suo padre, che nelle sere d'inverno dipingeva dei parafulchi, da far scegliere ai potenziali clienti, per accrescere le entrate della famiglia. La passione per il disegno, con il passare del tempo, non diminuiva, il numero dei disegni prodotti cresceva, la mamma all'avvio della scuola pensò di mostrare una selezione di queste produzioni grafiche alla maestra, che non ritenne opportuno guardarle. Nonostante ciò la sua capacità venne subito riconosciuta, la maestra l'aveva messo alla prova, facendogli copiare dei disegni, decretando la presenza di una certa abilità e arrivando a chiedere a lui di realizzare dei disegni con finalità didattico/esplicative da far usare come modello ad altri bambini:

Diceva che ero più bravo di lei e lo disse anche agli altri maestri, così ogni tanto venivo chiamato nelle altre classi a disegnare sulla lavagna i modelli per i compiti in classe. Una volta dovevo copiare un pesce: il modello era molto schematico e io, sapendo che i pesci hanno le scaglie perché vedevo mia madre rasparle via prima di cucinarli, disegnai le sca-

glie che sul modello non c'erano. Quando le vide ebbe un gesto di stizza, scese dalla cattedra e mi rimproverò: – Sì, così il pesce sembra più vero, ma tu non devi aggiungere nulla ai disegni da copiare! – disse. E mi fece cancellare le scaglie. Disegnare era copiare (Lodi, 1999, p.1).

Il primo incontro di Lodi con il disegno, realizzato in sede scolastico-istituzionale, è dunque quello con una forma di espressione legata esclusivamente alla copia schematizzata, non dal vero, fatta a partire da altri disegni individuati come modelli facilmente comprensibili e riproducibili. A partire dal suo disegno altri bambini avrebbero realizzato successive copie, che dovevano mantenersi il più fedele possibile a un originale iniziale, di cui probabilmente si erano perse le tracce. Bambini amanuensi che proseguivano il percorso di trasmissione di una cultura iconografica, senza un significato preciso, tranne quello di un addestramento della mano. Un'eco di una sola forma prevista dalle prime suddivisioni proposte alla scuola, in cui il disegno era stato inteso, come: libero, geometrico, copia da modelli, suggerimento presente già nei programmi di Francesco Orestano del 1905 (R.D. 45, 29.01.1905) (Panciroli, 2012, Zuccoli, 2020). Un disegno, codificazione di un simbolo, nulla che avesse minimamente a che fare con il racconto dell'esperienza personale, con l'osservazione della realtà, con la ricchezza di un mondo fantastico interiore proprio dei bambini. Successivamente Mario Lodi, frequentando l'Istituto magistrale, si trovò ad affrontare una situazione pressoché identica. Entriamo ancora con lui in quella classe e osserviamo cosa accadeva, tenendo presente che questa era la formazione destinata ai futuri maestri e l'idea di educazione espressiva che veniva veicolata.

All'Istituto Magistrale il professore di disegno aveva subito individuato i "predisposti" al disegno, ed io ero fra questi. Ma un giorno ci disse che l'Istituto non era un'Accademia delle Belle Arti ma il luogo dove ognuno di noi, in previsione del nostro futuro lavoro di maestri, doveva apprendere come si fa a insegnare il disegno ai bambini (Lodi, 1999, pp. 1-2).

I futuri docenti per prepararsi a questo compito si esercitavano in classe sulle lavagne nere a loro disposizione, disegnando i temi che il professore assegnava loro: la fattoria e gli animali, le botteghe e gli attrezzi, il bosco e il prato. Al termine di questo lungo percorso didattico il giovane Mario Lodi, futuro maestro, aveva imparato una versione dell'educazione artistica che si basava sull'affermazione sintetica del suo professore d'arte: "A scuola i bambini non sanno disegnare e voi dovete insegnare loro la tecnica facen-

doli copiare da buoni modelli. Così quando entrai nella scuola, insegnai ai bambini quel che i miei maestri mi avevano insegnato e facevo loro copiare i miei disegni alla lavagna.” (Lodi, 1995, p. 2). Con queste idee, seppure piene di interrogativi, il giovane maestro si affaccia al mondo della scuola, improvvisamente, però, un episodio modifica il suo percorso, mostrando come la sua capacità di osservazione fosse sempre in azione, pronta a cogliere le sollecitazioni che la vita quotidiana della comunità scolastica proponeva:

Un giorno Attilio, un ragazzo della quarta classe di S. Giovanni in Croce, portò a scuola dei cartocci contenenti polveri colorate avanzate ai muratori: li aveva trovati nel cortile della sua cascina, dove erano state dipinte le stanze di un appartamento. Aprì adagio i cartocci e tutti i bambini rimasero colpiti da quei colori così forti e vivi: blu, giallo, verde, nero, ... – Io ho visto come facevano i muratori – raccontò Attilio – li mescolavano con la calce e facevano dei colorini chiari. Ma si possono adoperare così? -. – Certo – risposi – basta mescolarli con un po' d'acqua e colla -. – Li faccio? – domandò lui con un gran desiderio di fare. In quel momento stava accadendo una cosa straordinaria: per la prima volta nella mia classe un ragazzo voleva preparare da sé e usare i colori per dipingere qualcosa non copiato dalla lavagna. E dissi di sì. Non solo: acquistai dal droghiere altre polveri colorate, terre e ossidi, la gomma arabica e alcuni pennelli di varie misure. E carta da pacco. Il giorno dopo consegnai i materiali ad Attilio e agli altri bambini. Attilio volle un foglio grande, che piegò e tagliò nella misura di cm 50x70. Nessun bambino aveva mai disegnato su un foglio così grande. In fondo all'aula c'era un lungo tavolo: vi posai sopra un secchio con l'acqua e lasciai il ragazzo solo davanti al gran foglio, con i colori nei vasetti di vetro e i pennelli. Mentre gli altri scrivevano sui loro quaderni, Attilio mescolò, impostò il suo quadro, lo dipinse. E alla fine venne con la grande pittura fra le mani, serio e felice, a mostrarcela: – È il mio papà che munge la mucca – disse. Intorno a lui, tutti i bambini osservavano il quadro, la prima pittura con soggetto scelto da un bambino. (Lodi, 1995, p. 4).

Ecco dunque che all'interno della classe di Mario Lodi si era affacciato un modo diverso di intendere la grafica, legato alla reale comunicazione della vita dei bambini. Il disegno e la pittura erano diventati dei linguaggi autonomi, rispettati nelle loro potenzialità, a disposizione degli alunni, che terminate le realizzazioni ne discutevano insieme, non senza l'emersione di alcune criticità. L'aula stessa, per consentire l'attività pittorica, era stata trasformata in un laboratorio: nel fondo erano stati predisposti alcuni tavoli in cui due o tre bambini alla volta potevano alternarsi a pitturare, eviden-

ziando quella modalità di suddivisione dello spazio a seconda del lavoro proposto, tipica del Movimento di Cooperazione Educativa (Freinet, 2002).

Come sempre il maestro non si fermò a questo passaggio, seppure rivoluzionario e importante, ma iniziò un percorso di ricerca approfondito, che si mosse lungo due direttive: la raccolta di un gran numero di disegni e pitture, anche dei bambini delle scuole dell'infanzia; lo studio di autori quali: Rudolf Arnheim, Franz Cizék, Rhoda Kellogg, Victor Lowenfeld, Herbert Read, Wilhelm Viola. A partire da questi anni di lavoro Mario Lodi iniziò a evidenziare alcuni passaggi, uniti a differenti caratteristiche proprie del disegno infantile, proponendo una sua analisi che qui si riporta in poche righe: lo scarabocchio reputato non intenzionale nelle sue prime manifestazioni; la cifra personale del disegno propria di ciascun bambino, anche se soggetta a un'evoluzione costante; la presenza della linea di terra e di cielo in molte produzioni; la trasparenza; la scelta di colori molto vivaci; l'inizio di una rappresentazione sempre più realistica fra i nove e gli undici anni; il cambiamento di stile collocato dopo la scuola primaria e la suddivisione, sempre flessibile, tra gli alunni da lui definiti realisti e astrattisti, quest'ultimi intesi come coloro che provano a esprimere i sentimenti con linee e colori, senza un richiamo diretto alla realtà.

Osservando questo percorso realizzato da Mario Lodi, relativamente ai linguaggi grafici e ai bambini, qui riportato in poche righe, si può cogliere in modo quasi paradigmatico il suo modo concreto di operare, quello di un maestro attento, costantemente in collegamento con la realtà della classe, ma al tempo stesso aperto al mondo, alla cultura, con una visione sociale e politica, in cui il diritto all'espressione, all'uso diretto dei molteplici linguaggi comunicativi fosse realmente a disposizione di ogni bambino. Il suo modo di: porsi interrogativi, studiare, sperimentare, proseguire nel confronto con altre maestre e maestri, scommettere sul valore imprescindibile della scuola è per tutti noi un riferimento imprescindibile che non nega le difficoltà, ma prova ad attraversarle e a proporre una modalità flessibile che contiene nel proprio progetto la speranza di un futuro più giusto da costruire con impegno.

## Bibliografia

- Casa delle Arti e del Gioco Mario Lodi (Ed.) (2016). *La scuola di Mario Lodi*.  
Drizzona: Casa delle Arti e del Gioco Mario Lodi.  
Ciari B. (1961). *Le nuove tecniche didattiche*. Roma: Editori Riuniti.

- Edwards C., Gandini L., Forman G. (Eds.) (1995). *I cento linguaggi dei bambini*. Bergamo: Junior.
- Freinet C. (2002). *La scuola del fare* (Ed. Eynard R.). Azzano San Paolo: Junior.
- Lodi M. (1992). *Bandiera*. Trieste: Einaudi Ragazzi.
- Lodi M. (1962). *C'è speranza se questo accade al Vho*. Roma: Edizioni Avanti!
- Lodi M. (1977). *Cominciare dal bambino. Scritti didattici, pedagogici e teorici*. Torino: Einaudi.
- Lodi M. (1982). *Guida al mestiere di maestro. Sapere insegnare dalla parte dei bambini. Come conoscerli e aiutarli a crescere nella scuola di tutti*. Roma: Editori Riuniti.
- Lodi M. (1999). *L'arte del bambino*. Drizzona: Casa delle Arti e del Gioco.
- Lodi M. (1979a). *Il mondo 1. Le relazioni di lavoro del maestro ai genitori. I «libri» dei bambini*. Roma-Bari: Laterza.
- Lodi M. (1979b). *Il mondo 2. Le relazioni di lavoro del maestro ai genitori: i giornalini della classe II, anno scolastico 1974/75*. Roma-Bari: Laterza.
- Lodi M. (1970). *Il paese sbagliato. Diario di un'esperienza didattica*. Torino: Einaudi.
- Lodi M. (1974). *Insieme: giornale di una quinta elementare*. Torino: Einaudi.
- Lodi M. e i suoi ragazzi (1995). *Cipì*. Trieste: Einaudi Ragazzi.
- Lodi M. (2010). *Un saluto per il nuovo anno scolastico, Drizzona 13 settembre 2010*. <https://www.casadelleartiedelgioco.it/lettera-agli-insegnanti-di-mario-lodi/>.
- Panciroli C. (2012). *Le arti visive nella didattica. Teorie, esperienze e progetti dalla scuola dell'infanzia alla secondaria*. Verona-Bolzano: QuiEdit.
- Salviati C.I. (Ed.) (2011). *Mario Lodi, maestro: con scelte pagine da: C'è speranza se questo accade al Vho*. Firenze: Giunti.
- Vygotskij L.S. (1972). *Immaginazione e creatività nell'età infantile*. Roma: Editori Riuniti.
- Zuccoli F. (2020). *Didattica dell'arte. Riflessioni e percorsi*. Milano: Franco Angeli.



II Parte  
Junior conference



## “Il nemico non lo vedo... il nemico non c'è”: l'educazione alla pace in Mario Lodi

Michela Baldini

*Assegnista di ricerca – Università di Firenze*  
*michela.baldini@unifi.it*

Al centro della didattica di Mario Lodi vi è la Costituzione che egli traduce nella necessità di un impegno civile sentito e partecipato e che declina non solamente in ambito scolastico, ma in molteplici attività: col contributo dei propri alunni egli scrive di ambiente, del prossimo, di pace (Lodi, 1963, 1971, 1972, 2005).

Lodi aveva vissuto in prima persona l'autoritarismo e la guerra e sapeva bene a quali terribili destini conducevano le scuole che intraprendevano quel tipo di cammino<sup>1</sup>.

Nella mia aula di bambino di prima classe elementare avevo la fotografia del Duce che mi guardava con quegli occhi spiritati, ed io avevo paura e la maestra mi diceva: “quell'uomo è stato mandato dalla Provvidenza perché metterà ordine in Italia” ed infatti mise ordine a modo suo in Italia [...]. A scuola si giocava, si giocava a fare la guerra, c'era un'aula sulla quale c'era scritto *armeria* e c'erano dentro dei moschetti in miniatura veri che sparavano delle pallottole di legno; inoltre andavamo a marciare come dei soldatini, i soldati erano il nostro modello, per noi era un gioco ma per loro (i grandi), quei bambini che si esercitavano sarebbero diventati poi i soldati di quella guerra che doveva essere la naturale conclusione di quella politica (Novara, 2015).

La dura esperienza della Seconda guerra mondiale<sup>2</sup>, che lo segnò profondamente, funse da molla propulsiva per l'impegno scolastico; il quoti-

- 1 Lodi ha vissuto la scuola fascista nel doppio ruolo di alunno, da piccolo, e di maestro, da adulto.
- 2 Arruolato nel '43 e fuggito a casa in seguito all'Armistizio dell'8 settembre, Lodi venne nuovamente richiamato alle armi: prestò regolarmente servizio fino al 15 Ottobre del 1944, quando disertò e tornò a casa per darsi alla macchia e aderire ad attività clandestine antifasciste che gli costeranno alcuni mesi di prigionia nel 1945.

diano, costante tentativo di costruire una nuova scuola, basata su metodi non autoritari, divenne per Lodi una ragione di vita che lo spingeva a edificare, mattone dopo mattone, una nuova scuola che proponesse un'educazione alla pace.

Il contenuto ideologico e il metodo autoritario sono espressioni di una scuola politica di classe, che tende a formare uomini docili e passivi, possibilmente ignoranti sulle cose che scottano. Il maestro, in quel contesto, in mezzo a tante difficoltà, diventa senza accorgersene strumento del sistema invece di essere, come dovrebbe, garante della formazione di uomini liberi [...]. Distruggere la prigione, mettere al centro della scuola il bambino, liberarlo da ogni paura, dare motivazione e felicità al suo lavoro, creare intorno a lui una comunità di compagni che non gli siano antagonisti, dare importanza alla sua vita e ai sentimenti più alti che dentro gli si svilupperanno, questo è il dovere di un maestro, della scuola, di una buona società (Lodi, 1970, p. 23).

Mario Lodi è stato un Maestro, un educatore responsabile capace di cogliere ogni opportunità di insegnamento che gli si presentava, anche quelle che uscivano dai sentieri battuti. In questo, in particolare, risiedeva il coraggio di Lodi, l'abbandonare una strada educativa oramai logora e dissestata per mettere al centro del processo i bambini, ai quali egli non "insegnava" in senso stretto, ma, piuttosto, li viveva, conoscendo e rispettando i propri alunni, riconoscendo a ciascuno di loro la propria identità di bambino. Lodi, infatti, non apprezzava lo strumento delle pagelle poiché riteneva che il voto fosse un giudizio numerico sterile, incapace di oggettivare la complessità di un bambino.

Un altro motivo contro il voto è che esso diventa di solito la motivazione del lavoro. Si agisce cioè in vista di una "ricompensa", non si studia per il piacere di conoscere. Liberare i bambini dalla ricompensa del voto e dal timore della bocciatura significa impostare il lavoro scolastico sugli interessi dei bambini, interessi che sono sempre rivolti alla conoscenza di sé stessi, dei loro problemi in famiglia, del mondo. Significa abolire il voto-paga (Lodi, 1974). Il voto, inoltre, affermava Lodi, risulta invariabilmente un giudizio personale che può rispondere come non alle aspettative dell'alunno, demotivandolo, in un caso, o rendendolo arrogante e superbo, nell'altro. In questo modo il maestro rischia di trasformare il voto in una questione personale del bambino e, per estensione, della classe e della società; un numero, inoltre, non tiene conto delle attività collettive che erano alla base del metodo di Lodi, un metodo che puntava alla condivisione della cultura,

a un apprendimento democratico che si traduce, successivamente, nell'essere capaci di vivere civilmente, in una democrazia costruttiva e solidale. Lodi ha abbandonato i metodi classici rompendo gli schemi, scendendo dalla cattedra per sedersi su una seggiola assieme ai bambini, spazzando via gerarchie, ruoli precostituiti e pregiudizi. Circondato dai suoi alunni e dalle sue alunne cercava di costruire una scuola nella quale il rispetto per l'altro si traducesse in capacità di ascolto, di indagare il prossimo condividendo esperienze e partecipando attivamente in un costante processo di apprendimento-formazione. Il suo maggior pregio è quello di aver intuito che nella scuola risiede il germe del futuro e che da questa bisogna partire per costruire una società che possa dirsi veramente civile e democratica. Per poter realizzare questo percorso, però, occorre abbandonare il modello di scuola autoritaria e burocratizzata sostituendola con una nuova scuola nelle cui aule i maestri hanno il compito educativo di formare cittadini responsabili attraverso la ricerca e lo sperimentare la vita assieme. Egli infatti, affermava che il compito della scuola è quello di “produrre cittadini democratici. Con una differenza rispetto all'azienda: che, nella scuola, come diceva don Milani, non si possono buttare i pezzi che non riescono bene” (Genta, 1979, p. 7).

Il contenuto ideologico e il metodo autoritario sono espressioni di una scuola politica di classe, che tende a formare uomini docili e passivi, possibilmente ignoranti sulle cose che scottano. Il maestro, in quel contesto, in mezzo a tante difficoltà, diventa senza accorgersene strumento del sistema invece di essere, come dovrebbe, garante della formazione di uomini liberi [...]. Distruggere la prigione, mettere al centro della scuola il bambino, liberarlo da ogni paura, dare motivazione e felicità al suo lavoro, creare intorno a lui una comunità di compagni che non gli siano antagonisti, dare importanza alla sua vita e ai sentimenti più alti che dentro gli si svilupperanno, questo è il dovere di un maestro, della scuola, di una buona società (Lodi, 1970, p. 23).

Queste sono le motivazioni che spinsero Lodi a trasformare le proprie classi in perpetui laboratori democratici; tante piccole micro-comunità di pari, i cui membri avevano l'occasione di sperimentare in prima persona quei principi democratici che fungevano da fondamenta per la neonata Repubblica Italiana. Attraverso un costante esercizio di dialogo e confronto che si sviluppava attorno alle attività di scrittura e realizzazione di giornalini scolastici, gli alunni di Mario Lodi apprendevano che il proprio diritto di esprimersi era vincolato al rispetto del diritto di espressione dell'altro, che

un ambiente sereno e inclusivo, nel quale ciascuno si sente compreso e ascoltato, si può realizzare esclusivamente attraverso il rispetto di regole condivise.

L'ambiente classe, così, diveniva una micro-società, una mini-repubblica nella quale ciascuno aveva un peso, poteva esprimere la propria opinione ed aveva il diritto di essere ascoltato, in netto contrasto con la tradizione scolastica precedente:

Non era una scuola accogliente, era una scuola punitiva, nel senso che se non avessero rispettato le regole che io maestro davo a loro, i genitori si sarebbero aspettati le cosiddette note negative. La scuola del mio tempo, per quanto riguarda la disciplina, si è soffermata molto sulle note negative. Secondo me, per formare un bambino adatto a vivere in una scuola democratica si deve trovare l'equilibrio fra la libertà e le regole e a questo bisogna arrivarci gradualmente. [...] Il compito di voi genitori è di dare l'esempio. Noi maestri non ci siamo a casa vostra, non ci siamo quando il bambino nasce, cresce, piange, poi si sviluppa, cammina, dice la prima parola, poi la prima frase. Per queste fasi sono i genitori i primi educatori. In che modo? Con sberle o con la persuasione? Questa famiglia è formata da persone che gridano, sono violente, quali osservazioni fanno sul comportamento dei figli? I genitori hanno cura del bambino, che cresca nella pace del dialogo? (Lovattini, 2010).

Le attività che Lodi ha attuato, e talvolta, si potrebbe dire sperimentato quasi in maniera pionieristica, nelle proprie classi hanno portato, negli anni, alla realizzazione di diverse pubblicazioni che hanno visto il contributo, *in primis*, dei piccoli alunni. Il contributo di Lodi al dialogo democratico e alla pedagogia, tuttavia, non si è esaurito nel momento in cui ha raggiunto la pensione – momento nel quale ha smesso di fare il maestro, ma non di insegnare, a grandi e piccoli – ma il suo impegno si è fatto, se possibile, ancora più intenso.

Nel 1980 Lodi colse lo spunto da un'indagine da lui condotta a livello nazionale – il cui scopo era dimostrare che a dispetto dell'avvento della televisione, medium cui il maestro era parecchio avverso, i bambini erano capaci di creatività infantile – per raccogliere e catalogare più di cinquemila fiabe scritte da bambini di tutta Italia. Usando queste come base il maestro, nel 1983, continuò il suo impegno civico pubblicando la rivista *A&B. Adulti e bambini che vogliono diventare amici*, un periodico nazionale distribuito in abbonamento.

Fra le più preziose opere di Lodi, inoltre, occorre ricordare *Favole di Pace*, una raccolta di 14 brevi storie ambientate in un mondo ideale nel

quale esistono macchine capaci di scambiare il pensiero, antenne televisive che hanno un'anima, luoghi dove i fiori possono cantare e i bambini volare, persino camminare oltre la morte. Questi racconti, dove tutto sembra possibile, guidano il lettore attraverso sentieri che sembrano appartenere ad un mondo *naïf*, quasi illusorio, ma pongono invece interessanti e pregnanti interrogativi a coloro che sanno farsi le giuste domande. *Il Cambiateste*, ad esempio, propone una delicata riflessione sul modo in cui ciascuno di noi è fatto, sui ruoli e su come questi potrebbero essere cambiati e stravolti, e al contempo contrappone il cieco desiderio di guerra alla capacità di scegliere fra la cosa più comoda e la cosa più giusta, narrando come talune persone, poste di fronte alla ricchezza e alla fama, sono disposte a barattarle per un mondo migliore in cui vivere.

Il chirurgo era indignato: “Possibile che tutte le grandi invenzioni vengano usate per fare del male?” [...]

“Io mi rifiuto che questa invenzione venga usata per educare alla guerra” disse il chirurgo, “io lavoro per guarire, non per uccidere”.

“Allora c'è una sola soluzione”, disse il meccanico.

“Quale?”

“Distruggerla”.

“Peccato, con questa invenzione potevamo diventare ricchi”, disse il chirurgo.

“Ci sono cose più importanti dei soldi”, rispose il meccanico.

E si misero subito al lavoro (Lodi, 2020, pp. 21-22).

*La Strabomba*, invece, va oltre il suo meraviglioso e potente messaggio di pace, per sferrare una feroce critica al sistema capitalista, al consumismo e alla nefasta influenza del media televisivo, facendo riflettere il lettore su come spesso, i potenti e i governanti mettano il denaro e il potere davanti ad ogni cosa e siano capaci di decidere in maniera del tutto distaccata della vita e della morte di milioni di persone.

È questo un po' il senso di tutto il nostro discorso: quello di far crescere dei bambini cittadini nell'ambito della scuola che poi entrino nella società migliorandola e non peggiorandola. [...] Noi avevamo appena finito la guerra e questo non era poco. Per esempio, occorreva far capire ai bambini che cosa era stata la guerra. La guerra era finita e dovevamo costruire una legge e uno Stato per cui non se ne facesse più un'altra! Doveva essere uno Stato di pace. E poi bisognava scegliere come doveva essere: uno che comandava e gli altri gli obbedivano? A quel tempo abbiamo scelto il modello della democrazia. Cioè tutti insieme scriviamo

le regole di questo Stato. Adesso, tutti quei valori che allora avevamo messo a fondamento del nostro nuovo Stato saltano, perché non sappiamo più quali sono i valori. Si propone il valore del denaro: se io ho tanto denaro valgo di più di chi ne ha poco. Come si fa a dire che il denaro è un valore, che adesso lo mettiamo alla base della nostra Costituzione? Poi il disinteresse. Ora ci sono queste differenziazioni razziali che portano a giudicare male gli altri, solo per dei pregiudizi (Lovattini, 2010).

Il testo, tuttavia, si chiude con un messaggio al lettore, il più democratico, costituzionale e “Lodiano” dei messaggi: è il popolo a decidere del proprio destino. Ogni fanciullo, ogni persona, ogni futuro cittadino è invariabilmente un pezzo della società e in lui, e nelle sue azioni, risiede il potere ultimo di creare una società migliore, di cambiare il corso della storia, o come direbbe il maestro di Vho, diffondere “In tutta la terra una storia senza guerra” (Lodi, 2020).

## Bibliografia

- Bertoletti B., Lodi C., Platè E., Tonucci F. (Eds.) (2016). *La scuola di Mario Lodi. “Abbiamo lasciato il segno a chi vuole continuare...”*. Drizzona: Casa delle Arti e del Gioco - Mario Lodi.
- Bufano M., Colombo T., Lodi C., Pallotti A., Platè E. (Eds.) (2019). *A&B La parola ai bambini. Storia e attualità di un giornale-progetto educativo ideato da Mario Lodi*. Roma: Orecchio Acerbo.
- De Mauro T. (2002). La grande lezione di Mario Lodi. *La vita Scolastica*, 19.
- Di Santo M. R. (2022). *Mario Lodi e la “Biblioteca di Lavoro” Una proposta didattica alternativa ancora attuale*. Parma: Junior.
- Genta L. (1979). Il mondo salvato dai bambini. Il maestro Mario Lodi ci parla delle sue esperienze didattiche a Piadena. *Tuttolibri*, 38, 3-19.
- Lodi C., Tonucci F. (Eds.) (2017). *L'arte dello scrivere. Incontro fra Mario Lodi e don Lorenzo Milani*. Drizzona: Casa delle Arti e del Gioco - Mario Lodi.
- Lodi M. (1970). *Il paese sbagliato. Diario di un'esperienza didattica*. Torino: Einaudi.
- Lodi M. (1972). *Cipì*. Torino: Einaudi.
- Lodi M. (1974). Le pagelle. *Cooperazione Educativa*, 5-6, Firenze: La Nuova Italia.
- Lodi M. (1977). *Cominciare dal bambino*. Milano: Rizzoli.
- Lodi M. (1979). *Il mondo. Mario Lodi e i suoi ragazzi*. Roma-Bari: Laterza.
- Lodi M. (2020). *Favole di pace*. Milano: Terra Santa.

- Lodi M. (2022). *C'è speranza se questo accade al Vho*. Roma-Bari: Laterza.
- Lodi M. (Ed.) (2018). *Costituzione. La legge degli italiani riscritta per i bambini, per i giovani... per tutti*. Drizzona: Casa delle Arti e del Gioco - Mario Lodi.
- Lovattini R. (2010). La buona e bella scuola di Mario Lodi. *Libertà – Quotidiano di Piacenza*, 13 ottobre.
- Masala A. (2022). *Mario Lodi maestro della Costituzione*. Venezia: Asterios Abiblio.
- Novara D. (Ed.) (2015). Il rapporto tra scuola e democrazia, intervista a Mario Lodi. *Conflitti*, 4.

# Arte e tecnologie per promuovere partecipazione, democrazia e cittadinanza. Approfondimento su una literature review<sup>1</sup>

Sara Baroni

*Dottoranda – Libera Università di Bolzano  
sara.baroni@education.unibz.it*

Elisabetta Villano

*Dottoranda - Università degli Studi di Salerno  
evillano@unisa.it*

## 1. Introduzione

Rileggere oggi l'esperienza di Mario Lodi consente di riattivare il dibattito centrale negli anni Sessanta su quali siano le pratiche educative in grado di promuovere, in accordo con l'art. 3 della Costituzione, il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva uguaglianza di tutti i cittadini (Lodi, 2022). Il maestro di Piadena è noto per aver avuto uno spiccato interesse per le pratiche artistiche, tanto che, distanziandosi dalle prassi educative del suo tempo, era solito invitare i suoi alunni a rappresentare liberamente la realtà attraverso il disegno e il dipinto in accordo con il diritto alla libertà di espressione faticosamente conquistato dopo i conflitti mondiali (Lodi, 2022). La sua precisa visione politica di una società democratica si rifletteva così nelle scelte didattiche dell'insegnante *liberatrici* dell'espressività umana. Nel nostro tempo storico, marcato dalla crisi *ipercomplessa* prodotta dalla pandemia e acuita dalla guerra, la poetica pedagogica di Lodi, ispirata al diritto/valore della felicità, ci insegna che *si può cambiare strada* (Morin, 2020), ripensando tanto le finalità quanto le pratiche educative per rispondere al meglio ai bisogni dei cittadini e rimettere al centro un'educazione autenticamente democratica, orientata alla partecipazione e alla promozione della cittadinanza.

Il presente contributo nasce dalla volontà di compiere un approfondimento a partire dai risultati ottenuti da una precedente revisione narrativa a cura di Baroni, Bertoldi, Pistillo e Villano (2022). In particolare, avendo

1 Si attribuiscono a S. Baroni l'Introduzione e il par. 2, a E. Villano il par. 1 e le Conclusioni.

potuto rilevare l'azione trasformatrice sinergica svolta dalla connessione *arte-educazione* e avendo osservato la ricorrenza del tema del digitale negli articoli considerati, è derivato l'interesse di comprendere quale ruolo le tecnologie possono rivestire all'interno di esperienze formative coinvolgenti l'arte e le pratiche artistiche secondo gli autori dei testi in esame. Più esattamente, si è cercato di indagare come nei diversi studi venisse intesa e tematizzata la connessione tra arte e tecnologie in un'ottica di educazione alla democrazia, alla partecipazione e alla promozione della cittadinanza attiva, con l'intento di individuare percorsi esistenti e nuove possibili traiettorie. Di seguito si riassumeranno entrambe le fasi, presentando dapprima sinteticamente gli elementi chiave della ricerca iniziale, per poi illustrare l'approfondimento tematico.

## 2. La ricerca iniziale

La prima ricerca *Educazione, pratiche artistiche e trasformazione: per una democrazia partecipativa. Una revisione narrativa relativa al biennio Covid-19 in Italia* (Baroni et al., 2022) è stata volta a rispondere alla domanda circa la possibilità per le pratiche artistiche di essere agite come strumenti educativi trasformativi per promuovere partecipazione, cittadinanza e democrazia.

Dato l'argomento ampio e trasversale, la metodologia della *narrative review* è apparsa particolarmente adeguata perché consente di includere studi di vario tipo attraverso un processo di aggregazione delle fonti flessibile, sistematico e trasparente (Ghirotto, 2020), con un approccio inter- e transdisciplinare. Si è scelto, inoltre, il costante accordo intersoggettivo come criterio di validazione di ogni passaggio metodologico.

La ricerca, condotta su *Google Scholar*, ha incluso gli studi in italiano pubblicati nel biennio 2020-2021. Combinando le parole chiave estrapolate dalla domanda di ricerca si sono individuate tre stringhe con risultati rilevanti, per un totale di 1294 fonti (Tab. 1).

	Stringa	Numero dei risultati
1	“pratica artistica” AND trasformazione AND partecipazione AND democrazia AND scuola AND Covid-19	10
2	“pratiche artistiche” AND trasformazione AND partecipazione AND democrazia AND scuola	84
3	arte AND trasformazione AND educazione AND Covid-19	1200

Tab. 1: Le stringhe di ricerca

La selezione degli articoli pertinenti è stata condotta sia applicando criteri generali (come la presenza delle parole chiave, l’inclusione di soli articoli scientifici reperibili online), sia con una lettura analitica, svolta predisponendo una griglia di analisi atta a mappare i concetti principali espressi nelle stringhe. Si è prodotto così un database di 14 articoli pubblicati in 9 riviste scientifiche, di cui 6 nel 2020 e 8 nel 2021.

Non potendo restituire l’intero processo di analisi, se ne riportano in breve gli esiti più significativi. Innanzitutto, solo un articolo propone una ricerca empirica (Bianchi, Quagliata, 2020) e solo alcuni contengono esempi di esperienze educative connesse all’arte (Ercolano, 2021; Manera, 2020; Russo, 2021). Soprattutto, sebbene il potenziale educativo-trasformativo dell’arte non fosse stato oggetto di ricerca nei termini proposti, si è potuto comunque concludere che arte ed educazione sono “portatrici di un forte e intrinseco potenziale trasformativo” e la loro *sinergia* è in grado di “creare contesti e strumenti educativi in grado di modificare le prospettive individuali e collettive grazie alle *esperienze* che i soggetti ne fanno” (Baroni et al., 2022, p. 1004). Tali esperienze, coltivando le conoscenze culturali e le relazioni, appaiono dunque insostituibili per promuovere la partecipazione e la cittadinanza.

Oltre a questi risultati, dall’analisi sono emerse altre tematiche pertinenti, ma non direttamente rispondenti alla domanda di ricerca: dai vari modi di intendere l’arte da parte degli autori (come tecnica espressiva, patrimonio culturale e disciplina umanistica), al focus su contesti educativi non formali e innovativi, ibridanti scuola e museo, università e spazio pubblico; dall’azione ora di arresto ora di spinta esercitata dalla pandemia (Barni, 2020; Russo, 2021), al ruolo chiave del digitale durante l’emergenza per fronteggiare le sfide della distanza, dell’inaccessibilità e dell’interruzione delle relazioni, anche educative (Manera, 2020; Moliterni, 2020).

### 3. Il ruolo delle tecnologie e dell'arte insieme

Dalla revisione è nata l'ulteriore domanda di ricerca: *Possono arte e tecnologie insieme promuovere cittadinanza, partecipazione e democrazia?* Per rispondere, gli articoli raccolti nel primo studio sono stati oggetto di un ulteriore processo di analisi che ha avuto due principali obiettivi: il primo volto ad individuare le funzioni attribuite al digitale nei diversi contributi, il secondo volto ad evidenziarne eventuali connessioni con l'arte e l'educazione alla cittadinanza, alla partecipazione e alla democrazia.

Grazie alla riflessione congiunta in merito al primo focus, è stato possibile categorizzare le molteplici funzioni rivestite dal digitale in diversi contesti, in questo modo:

- *creare nuovi setting educativi e formativi*, come ad esempio ambienti ibridi, quale quello della *mostra costruttivista* (Ercolano, 2021) o diverse applicazioni didattiche della *realtà aumentata* (Tomassoni, Santangelo, 2021), oppure ambienti esclusivamente virtuali pensati per la didattica a distanza su piattaforme come *G-Suite* e *Moodle* (Bianchi, Quagliata, 2020; Molina, 2021);
- *sostenere l'apprendimento di tutti*, favorendo la personalizzazione/individualizzazione degli interventi educativi e didattici, per esempio, attraverso le estensioni digitali dei libri di testo (Tomassoni, Santangelo, 2021);
- *ampliare l'accessibilità del patrimonio culturale*, non da ultimo grazie ai tour virtuali (Barni, 2020; Manera, 2020) e grazie all'AR (Tomassoni, Santangelo, 2021);
- *mantenere il benessere psicofisico durante il lockdown*, quando il “rimanere connessi” di alunni e insegnanti, anche solo per giocare, ha aiutato a resistere durante la chiusura, al punto da porre le tecnologie digitali al cuore di una *pedagogia della resilienza* (Olivieri & Cardinali, 2021).

In merito poi al secondo obiettivo, è stato possibile concludere che la connessione tra arte e tecnologie può:

- contribuire alla *democrazia della conoscenza* che può essere alla base di un *nuovo umanesimo universale* (Moliterni, 2020);
- in luoghi quali i musei centrati sul visitatore, promuovere la *democratizzazione dell'arte e del patrimonio culturale* in termini di ampliata accessibilità e fruizione attiva (Manera, 2020);

- creare *comunità educanti* o ambienti di condivisione di esperienze creative e partecipative (Barni, 2020) come quelle offerte dallo *storytelling* (Bianchi, Quagliata, 2020);
- in ambito didattico (con particolare riferimento alla storia dell'arte), favorire la costruzione di *autonomia personale e di competenza civica* (Baldriga, 2021);
- concorrere in modo rilevante all'educazione alla *cittadinanza digitale*, così come declinata dalla Legge del 20 agosto 2019, n. 92 (Baldriga, 2021).

Per rispondere, seppur sinteticamente, alla domanda di ricerca, occorre chiarire innanzitutto il rapporto con cui l'arte si lega alle tecnologie negli articoli. Si possono riassumere i diversi usi delle tecnologie mediante due macro-finalità riconosciute dalla letteratura in esame: una finalità estensiva e una espressiva. In altri termini, nel primo caso si fa riferimento alla capacità del digitale di estendere la fruizione del patrimonio culturale e la conoscenza della storia dell'arte a tutti, anche in un'ottica inclusiva e partecipativa. Nel secondo caso si considerano, invece, le possibilità creative ed espressive offerte dalle tecnologie applicate alle pratiche artistiche, ad esempio il *digital storytelling*. A questo proposito, il digitale risulta essere ora un mezzo fisico ora una tecnica ora un linguaggio, dotato di un potenziale espressivo e creativo. Inoltre, risulta rilevante la proposta di una *pedagogia digitale trasformativa* (Olivieri-Cardinali, 2021), volta a promuovere libertà e pensiero critico attraverso le tecnologie. Entro l'orizzonte di un *umanesimo digitale* (Clini-Quattrini, 2020) le tecnologie consentono di centralizzare l'uomo e i processi creativi, passando dall'*e-learning* all'*I-learning* (Bianchi-Quagliata, 2020), dove l'io è esplicitamente al centro di processi di apprendimento individuali e collettivi. Ed è appunto in questa prospettiva che la connessione arte e tecnologie si rivela promotrice di partecipazione, cittadinanza e democrazia<sup>2</sup>.

2 Si noti Moliterni (2020), che sottolinea come occorra intervenire sul *digital divide*, fenomeno che ha mostrato gli aspetti più critici dell'utilizzo della tecnologia durante il *lockdown*.

## Conclusioni

Mario Lodi insegna che è possibile educare alla libertà di espressione, alla democrazia e alla partecipazione a scuola, favorendo la realizzazione di ciascuno sulla base delle attitudini personali e del riconoscimento di pari diritti e doveri nella *comunità-classe* (Lodi, 2022). Per Lodi l'arte è la via maestra, uno *strumento di liberazione del sé*, che apre gli allievi alla ricerca del mondo interiore ed esteriore e crea condivisione allorché *mette insieme* per risolvere i problemi.

Oggi più di ieri, nell'attuale scenario di crisi, l'insegnamento di Lodi richiama all'impegno pedagogico per un'educazione edificata *su e per* la democrazia, che assuma come fine il darsi di cittadini attivi e responsabili.

A partire da qui, il presente studio si è interrogato sulla possibilità di promuovere democrazia, cittadinanza e partecipazione mediante l'uso congiunto di arte e tecnologie digitali. Approfondendo i risultati di una precedente revisione narrativa, la ricerca ha evidenziato come il digitale – di per sé mezzo di supporto per creare nuovi setting educativi e formativi, personalizzare/individualizzare gli interventi didattici e rendere accessibili a tutti contenuti e attività – applicato all'arte, ne possa amplificare l'azione pedagogica. In altri termini, negli articoli revisionati, arte e tecnologie appaiono poter co-costruire comunità educanti *democratiche e partecipative*, in cui la condivisione dell'esperienza estetica e culturale che passa attraverso la pratica artistica, la fruizione del patrimonio culturale e la conoscenza della storia dell'arte, favorisce la “costruzione di autonomia personale (dunque di interpretazione, relazione, elaborazione critica) e di competenza civica (ovvero responsabilità, comprensione dell'altro da sé, consapevolezza della dimensione collettiva)” (Baldriga, 2021, p. 81). In questo senso, il connubio di arte e tecnologie può pertanto rispondere alla sollecitazione pedagogica di Moliterni (2020), rivolta al futuro:

È necessario pensare ad un Umanesimo per la Vita Buona per tutti, una vita di qualità per ogni persona, da considerare nelle sue esigenze, nei suoi bisogni, nelle sue debolezze, nelle sue potenzialità. Si tratta di includere e interconnettere persone, luoghi, oggetti, conoscenze, utilizzando una logica reticolare, anziché lineare, ed ecosistemica, in una visione geo-antropocentrica universale (p. 298).

## Bibliografia

- Baldriga I. (2021). La didattica della storia dell'arte e le sfide della complessità: paesaggi educativi, questioni di metodo, nuovi approcci. *Il Capitale Culturale*, 24, 69-83.
- Barni G. (2020). La cultura messa a nudo dalla crisi Covid-19. Fragilità, potenzialità e riforme strutturali. *Il Capitale Culturale*, 11, 447-461.
- Baroni S., Bertoldi L., Pistillo G., Villano E. (2022). Educazione, pratiche artistiche e trasformazione: per una democrazia partecipativa. Una revisione narrativa relativa al biennio Covid-19 in Italia, *Formazione & Insegnamento*, XX, 1, II, 995-1006.
- Bianchi L., Quagliata A. (2020). Ripensare la pratica educativa e la didattica online al tempo del Covid: trasformazioni e attesi imprevisi in un corso universitario. *QTimes*, XII, 3, 163-184.
- Clini P., Quattrini R. (2020). Umanesimo Digitale e Bene Comune? Linee guida e riflessioni per una salvezza possibile. *Il Capitale Culturale*, 11, 157-175.
- Dewey J. (1934). *Arte come esperienza*. Tr. it. Milano: Aesthetica 2020.
- Ercolano M. (2021). Il museo come spazio per l'educazione allo sviluppo sostenibile. Un percorso di formazione del Sé attraverso l'arte del ritratto. *Formazione&Insegnamento*, XIX, 2, 246-254.
- Ghirotto L. (2020). *La systematic review nella ricerca qualitativa*. Roma: Carocci.
- Lodi M. (2022). *Cominciare dal bambino. Scritti didattici, pedagogici e teorici*. Prefazione di F. Tonucci. Milano: Rizzoli.
- Manera L. (2020). L'innovazione digitale tra didattica museale e didattica scolastica. Un'esperienza di riprogettazione a distanza di un percorso espositivo in risposta alla pandemia provocata dal Covid-19. *Ricerche di S/Confine*, X, 1, 52-64.
- Molina A., Michilli M., Gaudiello I. (2021). La spinta della pandemia da Covid-19 alla scuola italiana. Dalla Didattica a Distanza alle sfide dell'Educazione personalizzata e dell'Innovazione sistemica. *L'integrazione scolastica e sociale*, XX, 1, 47-80.
- Moliterni P. (2020). Coronavirus, didattica a distanza e inclusione, tra sfide e opportunità. *Nuova Secondaria Ricerca*, XXXVIII, 2, 281-303.
- Morin E. (2020). *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del Coronavirus*. Tr. it. Milano: Raffaello Cortina.
- Olivieri D., Cardinali C. (2021). Il cammino di trasformazione verso una nuova "normalità" ai tempi del Covid-19: dalla pedagogia della vulnerabilità alla pedagogia della resilienza. *Formazione & Insegnamento*, XIX, 1, 296-315.
- Russo N. (2021). (Ri) formare docenti e studenti tramite la pratica del dibattito. *Formazione&Insegnamento*. XIX, 2, 150-156.
- Tomassoni R., Santangelo N. (2021). La funzione strumentale della "realtà aumentata" nei processi di rappresentazione, trasmissione e costruzione della conoscenza. *MeTis. Mondi educativi*, 11 (1), 52-70.

# Promuovere le competenze di cittadinanza attiva e di auto-orientamento all'università: il progetto di Peer Career Advising di Ateneo

Miriam Bassi

*Dottoranda – Università degli Studi di Foggia  
miriam.bassi@unifg.it*

## 1. Sfide e opportunità dell'orientamento permanente

La definizione di orientamento permanente ribadita in due differenti Consigli dell'Unione Europea (del 2004 e del 2008) evidenzia la dimensione auto-regolativa dell'orientamento, definendolo come un processo che dura per tutto il corso della vita e che, in qualsiasi momento di transizione serve ai cittadini per identificare le proprie capacità, le proprie competenze ed i propri interessi, al fine di prendere delle decisioni che riguardano l'educazione, la formazione ed il futuro professionale.

La formazione al lavoro così come l'orientamento sono stati a lungo considerati come un mero strumento pratico per fare da ponte tra l'individuo in formazione e il lavoro, attraverso l'acquisizione di competenze tecnico-specialistiche da un lato e mettendo in atto operazioni di matching di domanda e offerta di lavoro dall'altro. I fenomeni economici e sociali che si sono susseguiti nell'ultimo secolo ad una velocità sempre più esponenziale hanno condotto all'attuale scenario sociale, culturale, economico – caratterizzato dall'acronimo VUCA<sup>1</sup> – che a sua volta ha determinato la riformulazione della definizione e delle pratiche di orientamento.

Orientarsi, pertanto, al giorno d'oggi significa costruire consapevol-

1 Questo termine è stato usato per la prima volta in ambito militare per poi conquistare progressivamente terreno anche nel settore aziendale e, in tempi più recenti, nel campo dell'educazione (U.S. Army Heritage and Education Center, 2018; Bennis, Nanus, 1985). L'acronimo VUCA sta ad indicare le condizioni generali dell'attuale società, attribuendole le seguenti caratteristiche: volatilità, incertezza, complessità e ambiguità. Vale a dire che, in tale scenario è fondamentale tenere in considerazione: la velocità e l'interdipendenza che intercorrono tra le diverse variabili (volatilità e complessità), le relazioni poco chiare tra le diverse situazioni che compongono uno scenario (ambiguità) e l'imprevedibilità del cambiamento (incertezza).

mente uno spazio in cui ripensare e riorganizzare l'esperienza e in cui conferirle possibilità inedite ed una mobilità che rende possibile il cambiamento. In tal senso, il processo di formazione all'auto-orientamento non può fare a meno di passare dall'esercizio di pratiche riflessive, nella misura in cui è l'individuo (in formazione) stesso a definire l'ordine e a costruire il senso e il significato delle proprie esperienze. Competenze, quelle legate alla riflessione, che diventano progressivamente più complicate da coltivare in una società in cui il dilagante rumore che ci circonda rischia di farci perdere tutte le qualità e le attività che appartengono all'essere umano (Lorenz, 1974). Vale a dire che oggi più che mai l'orientamento, a partire dalla sua radice etimologica (dal latino *orior*), rimanda ad un processo dinamico e senza sosta. Un processo che considera il soggetto, scrive Daniela Dato, "impegnato a riallacciare i fili della propria storia emotiva, cognitiva, formativa e professionale; a coniugare le istanze della ragione e dell'emozione; a riconoscere a riconoscersi, sempre nella prospettiva di un progetto futuro, di una competenza di progettazione esistenziale" (2020, p. 4).

## 2. Il servizio di Peer Career Advising tra peer education e sviluppo delle Career Management Skills

L'Università di Foggia, mediante l'agire professionale dei Peer Career Advisors (studenti senior adeguatamente formati al ruolo), accompagna gli studenti universitari nel loro percorso di formazione e di crescita personale. Il progetto, della durata triennale, si propone di supportare gli studenti che ne prendono parte, lavorando sui seguenti obiettivi, dall'ingresso in università fino al conseguimento del titolo: promuovere e migliorare la conoscenza di sé e del contesto universitario; riconoscere le proprie competenze di forza ed i profili professionali di interesse; utilizzare i principali strumenti di self marketing e realizzare il proprio progetto di sviluppo personale (formativo, professionale, di vita).

Attraverso tale progettualità, avviata in via sperimentale durante l'a.a. 2020/2021, l'Università di Foggia si è proposta di valorizzare l'aspetto dell'apprendimento tra pari (*peer education*) e lo sviluppo delle Career Management Skills.

Quando si parla di educazione o apprendimento tra pari si fa riferimento, in genere, a quella metodologia didattico-educativa che pone le basi nello scambio tra pari, storicamente utilizzata sin dall'antichità, nei più svariati contesti di apprendimento. L'educazione tra pari affonda le sue radici

nel metodo di educazione tra pari di Joseph Lancaster, il monitoring system, nato nell'Inghilterra del XVIII secolo. Caterina Sindoni ha definito tale sistema "senza confini" proprio per il notevole sviluppo che ha conosciuto nei seguenti paesi: Stati Uniti, Asia, Africa e in Russia, quanto in alcuni paesi Europei, inclusa l'Italia (2015). Tra le modalità più utilizzate per valorizzare la dimensione tra pari in contesti educativi, vi è quella del *peer tutoring* (tutoraggio tra pari). Tale definizione, sottolinea Falchikov può essere applicata ad una serie molto ampia di situazioni di apprendimento (2001) mediante l'individuazione di tutor alla pari che possono operare in diversi tempi e luoghi con obiettivi che fanno riferimento a differenti discipline o a competenze personali (Topping, 1996).

Secondo aspetto fortemente valorizzato nel progetto di Peer Career Advising, riguarda le competenze di gestione della carriera. Le CMS fanno riferimento a "una serie di competenze che forniscono modalità strutturate", ovvero competenze organizzate in *frameworks* nazionali di riferimento, "secondo cui gli individui e i gruppi possono raccogliere, analizzare, sintetizzare e organizzare le informazioni personali, educative e professionali, nonché la capacità di prendere e attuare le decisioni e le transizioni" (ELGPN, 2012, p. 21). I *frameworks* di riferimento per l'acquisizione e lo sviluppo delle CMS, conosciuti come Blueprint per le competenze di gestione della carriera, rappresentano l'output finale di una serie di iniziative politiche interconnesse tra Stati Uniti, Canada e Australia. Il primo paese ad accogliere questa iniziativa è stato il Canada nel 1996, seguito dall'Inghilterra nel 2010 e, successivamente, dalla Scozia – della quale è stato già presentato il quadro di riferimento dell'organo pertinente, l'agenzia per le competenze: *Skills Development Scotland*. I vari Blueprint rappresentano quindi un tentativo di descrivere un insieme di risultati attesi di apprendimento, focalizzati su momenti diversi della vita degli individui, da raggiungere attraverso la costruzione di un progetto di sviluppo che permette il raggiungimento dei personali risultati (Hooley, Watts, Sultana & Neary, 2013). Nonostante la pluralità di modelli di riferimento per le CMS, l'analisi critica di una serie di questionari somministrati ad esperti europei – da parte dell'ELGPN (*European Lifelong Guidance Policy Network*) evidenzia un alto grado di accordo rispetto alle tematiche oggetto dei programmi di orientamento. Nella fattispecie, le tematiche prese in considerazione in diversi contesti di apprendimento si riferiscono a competenze di apprendimento che riguardano le decisioni, le opportunità formative e lavorative, le diverse transizioni e l'aumento dell'autoconsapevolezza (Sultana, 2012).

In definitiva, tale progetto mira, attraverso l'istituzione di un servizio di

counseling orientativo personalizzato, a garantire agli studenti la possibilità di conoscere le opportunità di istruzione, formazione e lavoro offerte sul territorio ma anche – mediante azioni, interventi e attività orientative mirate – di diventare “attori protagonisti” nella capacità di auto-orientarsi efficacemente e di costruire il proprio futuro (formativo, professionale, esistenziale) nel contesto sociale di riferimento. Il suddetto servizio di orientamento si propone, attraverso colloqui individuali e attività laboratoriali di gruppo, non solo di migliorare il coinvolgimento dei neo immatricolati (Tinto, 2012) ma anche di supportarli nella capacità di: prevenire la rinuncia agli studi (*dropout*); gestire efficacemente e autonomamente il percorso universitario; fronteggiare eventuali problematiche legate al contesto universitario; approfondire la conoscenza di se stessi (valori, vocazioni, competenze, interessi professionali) e degli sbocchi occupazionali dei corsi di laurea di riferimento; utilizzare consapevolmente i principali strumenti di self marketing.

### 3. Conclusioni e prospettive future

Hanno preso parte alla prima edizione di tale progetto n. 262 studenti provenienti dai cinque dipartimenti dell’Università di Foggia: n. 40 dipartimento Scienze Agrarie, degli Alimenti e dell’Ambiente; n. 90 dipartimento di Economia; n. 21 dipartimento di Giurisprudenza; n. 42 dipartimenti di Scienze Mediche e Chirurgiche e di Medicina Clinica e Sperimentale; n. 69 dipartimento di Studi umanistici. Lettere, beni culturali e scienze della formazione.

L’analisi dei dati emersi dalla fase di monitoraggio mette in evidenza l’impatto positivo che il progetto ha avuto per gli studenti in termini di promozione di competenze legate all’auto-orientamento e all’integrazione nel contesto universitario. Dall’analisi delle risposte alla domanda che mirava a verificare quali fossero gli aspetti in cui gli studenti e le studentesse si sono sentiti maggiormente supportati dai propri PCA è emerso che essi fanno riferimento alle seguenti tematiche: gestione delle emozioni legate agli esami (57,8% - 111 studenti), gestione e organizzazione dei tempi di studio (55,2% - 106 studenti), transizione ed integrazione nel nuovo contesto universitario (45,8% - 88 studenti), pianificazione degli esami (41,7% - 80 studenti), sviluppo di capacità di auto-orientamento (30,7% - 59 studenti), utilizzo di uno spazio di condivisione con i colleghi di corso (19,8% - 38 studenti).

Il progetto, nato in un periodo storico difficile, in cui l'emergenza sanitaria ha portato alla necessità di "vivere" a distanza il contesto universitario si è configurato come una vera e propria finestra sulla vita accademica e, nondimeno, come l'unica opportunità per gli studenti di familiarizzare con il contesto accademico e per stringere nuove amicizie. Si è rivelato cruciale quindi, enfatizzare il ruolo del gruppo e dell'apprendimento tra pari nelle attività di orientamento, in quanto variabili che amplificano il valore e la significatività dell'esperienza dei partecipanti attraverso l'interazione, seppur attraverso strumenti digitali. Tali evidenze rinnovano l'attenzione nei confronti del ruolo dell'educazione tra pari in contesto accademico, quando si parla di favorire la creazione di un luogo sicuro in cui tessere relazioni, sfiduciare la competizione negativa e valorizzare il lavoro di gruppo (Eggen et al., 2008). Dalla ricerca sul campo emerge che tale dimensione assume particolare rilevanza quando le istituzioni si propongono di ridurre le disuguaglianze tra gli studenti e incentivare il completamento di studenti e studentesse sottorappresentati (Crul, 2007) anche attraverso il miglioramento del loro coinvolgimento (Astin, 1984; Tinto, 2012).

In tal senso, l'orientamento, inteso come processo educativo e pertanto anche trasformativo, si pone trasversalmente rispetto alle sfide del neoliberalismo (e del post-neoliberalismo) nell'ottica di migliorare la capacità degli individui di immaginare, pensare e realizzare un vero e proprio progetto di sviluppo personale, mirando alla costruzione di una società più equa e solida. Le potenzialità delle politiche e delle pratiche di orientamento sono riconosciute anche in termini di promozione della giustizia sociale, intesa come "an articulation of what individuals, groups and societies believe is morally and politically right" (*Introduzione* in, Hooley, Sultana & Thomsen, 2018). Vale a dire che, orientare all'università, può svolgere una funzione politica in termini di riduzione delle disuguaglianze e di rimozione di quegli ostacoli che potremmo definire "non normativi" (impedimenti di natura non giuridica) che di fatto limitano la costruzione e la messa in atto di progetti di vita personale, formativa e lavorativa di alcune categorie di cittadini.

## Bibliografia

- Astin A. W. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of college student personnel*, 25(4), 297-308.
- Crul M. (2007). Student mentoring among migrant youth. A promising instru-

- ment. In International Conference «Education, diversity and excellence». Organized by the Research Network for Intercultural Interaction and Multicultural Education.
- Dato D. (2020). Crisi, emergenza, orientamento. La sfida del possibile. In D. Dato, S. Cardone, F. Mansolillo (Eds.), *E-guidance. Percorsi online di orientamento formativo di gruppo per studenti universitari*. Bari: Progedit.
- Eggen L., van der Werf M.P.C., Bosker R.J. (2008). The influence of personal networks and social support on study attainment of students in university education. *Higher Education*, 55, 553-573.
- European Lifelong Guidance Policy Network (2012). *Lifelong Guidance Policy Development: A European Resource Kit. European Lifelong Guidance Policy Network*. Jyväskylä: ELGPN. [Online]. Available at: <http://www.elgpn.eu/publications/elgpn-tools-no1-resource-kit>
- Falchikov N. (2007). The place of peers in learning and assessment. In D. Bound, N. Falchikov (Eds.), *Rethinking assessment in higher education*. London: Routledge.
- Hooley T., Watts A. G., Sultana R. G., Neary S. (2013). The 'blueprint' framework for career management skills: a critical exploration. *British Journal of Guidance & Counselling*, 41(2), 117-131.
- Hooley T., Sultana R., Thomsen R. (2019). *Career guidance for emancipation: reclaiming justice for the multitude*. London: Routledge.
- Iannis G., Durighello E., Kannisto M., Martorano G., Marconi A., Grelloni M., Serafin M. (2017). *Career Management Skills: Competenze, modelli e strumenti per orientarsi*, from <http://www.leaderproject.eu/project-resources/final-conference.html>
- Lorenz K. (1974). *Gli otto peccati capitali della nostra civiltà*. Milano: Adelphi.
- Sindoni C. (2015). Influenze inglesi nella scuola popolare ottocentesca. Note sull'introduzione del metodo di Joseph Lancaster in Sicilia. *Quaderni di intercultura*, 8.
- Sultana R. (2012). Learning career management skills in Europe: a critical review. *Journal of Education and Work*, 25 (2), 225-248.
- Tinto V. (2012). *Completing college. Rethinking Institutional action*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Topping K.J. (1996). The effectiveness of peer tutoring in further and higher education: A typology and review of the literature. *Higher Education*, Kluwer Academic Publishers, 32, 321-345.

# La scuola come palestra di empatia e di democrazia: quando lettori e lettrici dialogano con la narrativa letteraria

Nicoletta Chierigato  
Dottoranda – Università di Bologna  
nicoletta.chierigato@unibo.it

## 1. Introduzione

Nell'ambito del discorso sulla possibilità di rendere concreti a scuola i valori e i principi democratici, “dimostrando la teoria attraverso la pratica” (Lodi cit. in Meda, 1999, p. 121), questo contributo presenta un approfondimento sullo sviluppo delle competenze di cittadinanza all'interno dei contesti di educazione formale. Viene proposta una riflessione su come la scuola possa essere luogo di relazioni e dialogo, rappresentando un terreno fertile in cui le competenze democratiche possano mettere radice, germinare e svilupparsi.

Verranno presentati alcuni risultati preliminari di una ricerca condotta sulla relazione fra una specifica competenza democratica – quella empatica – e la letteratura. Lo studio ha voluto indagare *se e come* le azioni educative che mettono al centro la lettura di testi narrativi letterari possano aiutare a incontrare in modo autentico l'alterità e a fare esperienze dei pensieri e delle emozioni che ne motivano punti di vista e azioni, sostenendo così la “capacità di estendere l'ambito e l'accuratezza della nostra percezione dei significati [...], di partecipare agli scambi con altri [...] e imparare, [...] raggiungendo un punto di vista più largo” (Dewey, 1916/1992, p. 172).

## 2. Democrazia, empatia e letteratura

Due domande preliminari hanno definito la cornice entro cui si è iscritta la ricerca e l'hanno guidata, definendo le categorie attraverso le quali è stata interpretata la realtà osservata: cosa si intende quando si afferma che l'empatia è una competenza democratica? In che modo la letteratura può promuovere tale competenza?

Se si concorda con l'affermazione che una democrazia autentica è “una questione di rispetto reciproco” (Bertolini, 2003, p. 564), si assume anche che la validità e legittimità dei processi deliberativi democratici non si fondi sull'accordo totale fra le parti, ma sul comprendere e considerare gli impatti che le decisioni prese avranno sugli altri (Habermas, 1992/1996; Morrell, 2010; Rawls, 1971/1982). Perché ciò possa realizzarsi, è necessario che al diritto – per ciascuno – di esprimere il proprio pensiero corrisponda la disponibilità – degli altri – all'ascolto. Ci si riferisce a un ascolto in grado di favorire l'accesso al campo d'esperienza dell'altro, senza presumere di conoscerlo attraverso le proprie categorie interpretative, i propri valori, i propri riferimenti culturali e personali, le lenti della *propria* esperienza.

In tal senso si può sostenere che l'empatia, letta qui in chiave fenomenologica, sia una competenza fondamentale ai fini democratici. Intesa in tal senso, è infatti un processo – con connotazioni diverse da soggetto a soggetto e influenzato dal contesto, così come dalle contingenze personali (Boella, 2018) – che equivale al riuscire a sentire e comprendere “come se” si fosse l'altro – in modo consapevole, affatto automatico e irriflesso – i pensieri e le emozioni che ne motivano opinioni e intenzioni. È un intrecciarsi di movimenti che Stein (1917/2014) descrive come l'accorgersi dell'esistenza di una coscienza estranea e il riuscire a farne esperienza dall'interno, in una dialettica costante di appartenenza (“è simile a me”) ed estraneità (“è altro da me”). Tale sintonizzazione può contribuire – pur nel contraddittorio e nella cornice di una reciprocità che è etica – a non ridurre l'altro a mero oppositore da ignorare o allontanare.

Come si può dunque favorirla? L'idea qui indagata è quella di un suo allenamento, in una “palestra chiamata scuola”.

In tale quadro, la narrazione letteraria può rivelarsi una preziosa alleata. Può infatti aiutare – soprattutto grazie a storie che non corrispondono all'esperienza, alle aspettative o ai (pre)giudizi del lettore (Ritivoi, 2016) – a disinnescare modalità di ragionamento automatico (Shklovsky, 1965) e attivare processi di identificazione (Cohen, 2001), sospensione del giudizio e di rielaborazione riflessiva che permettano di fare esperienza “dell'altro letterario”, arricchendo il proprio sguardo di nuove prospettive e nuove sensibilità: attraverso la narrativa letteraria è possibile “espandere la percezione di chi siamo e di chi possiamo essere” (Nussbaum, 1997/1999, p. 115).

Keen (2014) parla di “empatia narrativa” riferendosi alla possibilità di condividere “sentimenti e assumere una diversa prospettiva grazie alla let-

tura, alla visione, all'ascolto o all'immaginare narrazioni di situazioni e condizioni altrui"<sup>1</sup> (p. 521).

### 3. Lettori in dialogo con la narrativa letteraria: la ricerca empirica

#### 3.1 *Disegno di ricerca*

A partire dalla cornice teorica sopra delineata e per cogliere gli elementi di processualità e complessità dell'esperienza empatica, lo studio è stato condotto raccogliendo e analizzando alcune narrazioni relative a esperienze di lettura di testi narrativi letterari.

La ricerca si è svolta in scuole secondarie di I e II grado, coinvolgendo ragazze e ragazzi in una fase di vita (12-16 anni) particolarmente significativa in termini di sviluppo neurobiologico, psicologico, socio-emotivo e identitario (Crone, 2012; Erikson, 1997/1999), durante la quale il significato che si attribuisce a se stessi e agli altri muta profondamente.

L'obiettivo dello studio è stato quello di indagare le caratteristiche dell'esperienza, cogliendone elementi di processo e informazioni sui fattori di contesto che la possono influenzare.

La raccolta dati è avvenuta nel corso di due anni scolastici (20-21 e 21-22), presso 3 istituti, selezionati sulla base dei criteri di convenienza e della *maximum variation* (Creswell, 2007). I dati presentati in questo contributo si riferiscono all'a.s. 20-21 e a due scuole secondarie di I grado (Carpi e Rimini; 190 studenti), in cui sono state considerate le esperienze di lettura del "*Writing and Reading Workshop*" e del progetto "Piccola Biblioteca per un mondo migliore".

Le informazioni di contesto sono state raccolte attraverso l'analisi della documentazione disponibile che, quando opportuno, è stata integrata da interviste semi-strutturate con le/gli insegnanti. Le narrazioni di ragazzi e ragazze sul tipo di relazione stabilita con i personaggi letterari sono state raccolte attraverso loro testi scritti elaborati a partire da una traccia condivisa con gli/le insegnanti<sup>2</sup>. I dati raccolti sono stati analizzati sulla base di

1 Traduzione di chi scrive.

2 "Come descriveresti la relazione che hai stabilito con il/i personaggio\*? C'è stato qualcosa che ti ha aiutato\* e/o ostacolato nella comprensione dei suoi/loro pensieri, ragionamenti ed emozioni? Quale tipo di emozioni e/o di riflessioni ha suscitato in te l'entrare in contatto con quest\* personaggio\*? Se lo desideri, puoi aggiungere tuoi commenti sul libro e sulla tua esperienza di lettura".

codici individuati sia per via deduttiva, sia per via induttiva e organizzati in un *code-book* (Saldaña, 2009).

### 3.2 *Presentazione dei dati*

L'analisi preliminare dei testi mette in evidenza elementi tipici del processo empatico, seppur spesso combinati ad altri movimenti di tipo emotivo e cognitivo.

Quando C. scrive

durante la lettura del libro [...] ho cercato di concentrarmi sul personaggio e non sulle mie opinioni. Questo ovviamente non significa che ho lasciato correre certi eventi, ma che quando è successa una cosa che io non dividevo, ho ragionato in due modi: perché l'ha fatto, quali sono le motivazioni valide, cosa c'entra con la sua storia? E poi "cosa avrei fatto io al suo posto, cosa avrei cambiato se fossi stata in lei?" (C., 14 anni)<sup>3</sup>

permette di cogliere elementi di decentramento (l'aver messo da parte le proprie opinioni per concentrarsi sul personaggio, implica – in prima istanza – il riconoscimento dell'alterità), di inferenza per analogia (il chiedersi "cosa avrei fatto io"), ma anche di sintonizzazione con i pensieri e le emozioni del personaggio ("perché l'ha fatto? quali sono le motivazioni?") e di assenza di fusione inconscia con il personaggio, che rende possibile la riflessione personale ("non ero d'accordo ...").

Anche S. (13 anni), riporta un'esperienza simile:

è come se per alcuni momenti mi scordassi come penso io e chi sono e diventassi il personaggio stesso. Ovviamente non tutti gli atteggiamenti li giustifico, ma la maggior parte delle volte riesco a capire perché lo sta facendo. Ad esempio, non giustificavo Anna quando Silvia provava a relazionarsi con lei e lei la rifiutava, però sono riuscita\* a capire che stava ancora male per la perdita della sorella e non riusciva a far entrare nella sua vita nuove persone (S., 13 anni).

3 I dati sono stati raccolti nel rispetto della normativa sul trattamento dei dati personali e anonimizzati alla fonte. È qui riportata l'iniziale del codice identificativo assegnato a ciascun studente.

Dalle sue parole si intuisce una temporanea perdita di confini tra sé e il personaggio (“ho dimenticato chi ero”), viene esplicitamente menzionato un sentire “come se”, attraverso gli occhi del personaggio (“come se fossi diventato il personaggio”) e si riscontra un processo di rielaborazione riflessiva personale (“non giustificavo tutte le azioni”).

In questi esempi emergono dunque, allo stesso tempo, il disaccordo con il personaggio e l'intenzione di andare oltre la semplice constatazione del sentire e pensare diversamente. Si coglie il desiderio di capire – attraverso “occhi altri” – cosa stia accadendo e perché; ciò, pur non modificando le opinioni dei lettori, li aiuta a mettersi “accanto ai personaggi”, a seguirli e ascoltarli.

C'è però anche A., che – come altri – scrive:

ho avuto difficoltà, perché i miei pensieri erano differenti da ciò che pensava lui. Ognuno ha le proprie idee, influenzate dalle *nostre* emozioni. Si può provare a calarsi nel personaggio, ma non sempre si capiscono i sentimenti che lo percorrono (A., 14 anni).

Ciò mette in evidenza come l'empatia narrativa sia possibile, ma non automatica, né scontata. Dal punto di vista educativo, diventa allora importante indagare cosa possa favorire tale processo.

Dalle narrazioni dei ragazzi emergono elementi relativi a:

- i testi, che sono chiamati in causa sia come elementi facilitanti (es. “mi ha coinvolt\* molto il modo in cui l'autrice esprimeva i pensieri della protagonista, in modo così sincero e schietto”; R., 13 anni), sia come possibili fattori ostacolanti (“quando ci sono azioni lente la storia non mi prende, quindi non entro nel personaggio”; M., 13 anni);
- alle esperienze di lettura ad alta voce (es. “mentre ascoltavo la lettura, le voci e le emozioni dei personaggi mi sono entrate in testa”; E., 12 anni);
- occasioni, spesso connesse alla scrittura, per dialogare con se stessi ed elaborare riflessioni personali (es. “quello che più mi aiuta a entrare nel personaggio sono le annotazioni, in particolare su come mi sono sentita [...]. Sul mio taccuino ho messo anche in discussione la mia opinione”; N., 12 anni);
- momenti di dialogo e confronto con i compagni (es. “la cosa che mi ha aiutat\* di più a capire il personaggio sono le discussioni che abbiamo avuto in classe su certi eventi o pensieri: quasi tutti avevano un'idea diversa ed uscivano cose a cui non avrei mai pensato”; L., 14 anni);

- il tempo. La sintonizzazione con i pensieri e le emozioni dell'altro può infatti non essere immediata e svilupparsi nell'arco della lettura. Lo suggerisce ad esempio il ricorrere di termini quali "all'inizio, [...] poi, quando ho iniziato...", "prima, [...] dopo", "non subito, [...] ma andando avanti con la storia".

Dall'analisi della documentazione e dalle interviste con le/gli insegnanti emerge inoltre come la mediazione del docente possa rivelarsi cruciale per stimolare gli studenti ad assumere una postura critica e riflessiva nei confronti dei testi. Attraverso la scelta delle domande-guida per la lettura si possono infatti, ad esempio, rendere complementari gli obiettivi di comprensione e interpretazione del testo (es. "qual è il personaggio, l'azione, il particolare della storia che si collega a un obiettivo dell'Agenda 2030?"<sup>4</sup>) e quelli di tipo esperienziale, metacognitivo e riflessivo (es. "cosa è fondamentale per il personaggio? Quale è la sua visione del mondo? Quali sono i suoi pensieri? Chi gli sta a fianco? Cosa (non) hai in comune con il personaggio? Quali emozioni ha suscitato in te la lettura?"<sup>5</sup>), sollecitando così competenze importanti per diventare lettori autonomi e attivi, co-costruttori dei significati della narrazione.

La mediazione dell'insegnante ha un ruolo chiave anche affinché tale esperienza non rimanga elitaria. La competenza del docente è infatti chiamata in causa da un lato per preservare e trasmettere – a tutti e tutte, indipendentemente dall'assiduità di lettura – la magia del testo – rendendo l'esperienza di lettura piacevole e coinvolgente – e d'altro lato per accompagnare *tutti* alla comprensione e alla riflessione, stimolandoli a porsi domande, a mettersi in discussione, a esplicitare la propria visione del mondo e a metterla a confronto con quella degli altri.

#### 4. Considerazioni conclusive

Come si è visto sin qui, il processo di empatia narrativa descritto in apertura del contributo sembra trovare un proprio spazio nei contesti scolastici e la ricerca ha intercettato alcuni elementi che può essere utile considerare ai fini di una sua promozione. Emerge anche l'importanza della mediazione

4 Stimoli del progetto *Piccola biblioteca per un mondo migliore*.

5 Esempi di stimoli del *Writing & Reading Workshop*.

dell'insegnante, una mediazione che dovrebbe però essere sempre intesa in direzione etico-sociale (Bertin, 1968): in generale, l'obiettivo dell'educazione – e, in questo caso specifico, quello delle esperienze di lettura – non dovrebbe infatti essere quello di definire e trasmettere valori a cui conformarsi, ma quello di promuovere atteggiamenti mentali aperti e responsabili. Una lettura che si fa esperienza di vita, non di indottrinamento.

A tal proposito, pare significativo concludere con due citazioni tratte dai testi degli studenti, che mettono in evidenza come la lettura a scuola possa aprire al “dominio delle possibilità” (A., 14 anni), ma anche imbrigliare in quello delle “necessità” (G., 14 anni):

La vita non è come nei libri ma i libri ti possono aiutare ad ampliare il tuo sguardo sul mondo (A., 14 anni).

Questo libro non mi ha appassionat\* [...] Nonostante questo, sono riuscito\* a capire cosa ci volessero far capire e insegnare (G., 14 anni).

È allora importante ricordare ciò che sottolinea anche J.P.R. (insegnante), quando afferma

Scelgo testi che non siano didascalici, che non siano scritti con il fine di insegnare qualcosa [...]. La letteratura, se è alta letteratura, parla di grandi temi universali. Per me educare alla cittadinanza significa educare uomini e donne a crescere come persone, come esseri umani. Condividere l'esperienza di lettura in un gruppo di persone che non ci si è scelti – capendo che ci possono essere visioni diverse di un libro, di un tema e della vita e che si può rispettare la voce dell'altro – significa far diventare la letteratura vita e occasione di educazione alla cittadinanza.

## Bibliografia

- Bertin G. M. (1968). *Educazione alla ragione*. Roma: Armando.
- Bertolini P. (2003). Educazione e politica. La gioiosa fatica di pensare. In A. Erbetta (Ed.), *Senso della politica e fatica di pensare. Atti del convegno “Educazione e politica”* (pp. 559-573). Bologna: Clueb.
- Boella L. (2018). *Empatie*. Milano: Raffaello Cortina.
- Cohen J. (2001). Defining Identification: A Theoretical Look at the Identification of Audiences with Media Characters. *Mass Communication & Society*, 4(3), 245-264.
- Creswell J. W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing among Five Approaches* (2nd ed.). London: Sage.

- Crone E. (2012). *Het sociale brein van de puber*. Amsterdam: Uitgeverij Bert Bakker (trad. it. *Nella testa degli adolescenti: i nostri ragazzi spiegati attraverso lo studio del loro cervello*, Urra, Milano, 2012).
- Dewey J. (1916). *Democracy and Education*. New York: Macmillan (trad. it. *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1992).
- Erikson E. H. (1997). *The Life Cycle Completed. A Review*. New York: Norton & Company (trad. it. *I cicli della vita. Continuità e mutamenti*, Armando, Roma, 1999).
- Habermas J. (1992). *Faktizität und Geltung*. Berlin: Suhrkamp Verlag (trad. it. *Fatti e norme. Contributi a una teoria discorsiva del diritto e della democrazia*, Guerini e Associati, Milano, 1996).
- Keen S. (2014). Narrative Empathy. In P. Hühn, J. C. Meister, J. Pier, W. Schmid (Eds.), *Handbook of Narratology* (pp. 521-530). Berlino: De Gruyter.
- Nussbaum M. (1997). *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Cambridge (MA): Harvard University Press (trad. it. *Coltivare l'umanità*, Carocci, Roma, 1999).
- Meda J. (1999). Una convergenza parallela. Mario Lodi ricorda Ada Marchesini Gobetti. *Mezzosecolo. Materiali di ricerca storica*, 13, Annali 1999-2000, 113-124.
- Morrell M. (2010). *Empathy and Democracy*. University Park (PA): The Pennsylvania State University Press.
- Rawls J. (1971). *A Theory of Justice*. Cambridge (MA): Belknap Press of Harvard University Press (trad. it. *Una teoria della giustizia*, Feltrinelli, Milano, 1982).
- Ritivoi A. D. (2016). Reading Stories, Reading (Others') Lives: Empathy, Intersubjectivity, and Narrative Understanding. *Storyworlds. A Journal of Narrative Studies*, 8(1), 51-75.
- Saldaña J. (2009). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. London: Sage.
- Shklovsky V. (1965). Art as Technique. In L.T. Lemon, M. J. Reis (Eds.), *Russian Formalist Criticism: Four Essays* (pp. 3-24). Lincoln (NE): University of Nebraska Press.
- Stein E. (1917). *Zum Problem der Einfühlung*. Halle: Buchdruckerei des Waisenhauses (trad. it. *Il problema dell'empatia*, Studium, Roma, 2014).

# Secondo Costituzione. La liberazione del bambino nella quotidianità didattica delle classi di Mario Lodi

Luca Comerio

*Assegnista di ricerca – Università degli Studi di Milano - Bicocca  
luca.comerio@unimib.it*

## 1. Alla ricerca di un nuovo modo di fare scuola

L'inizio del percorso di Mario Lodi come insegnante di ruolo coincide, come egli stesso amava ricordare, con l'anno di entrata in vigore della Carta costituzionale: un dettaglio emblematico dell'intera storia professionale e umana del maestro di Piadena, nel cui pensiero pedagogico sarà centrale il richiamo alla Costituzione, considerata ineludibile riferimento per la costruzione di una società autenticamente democratica.

La scuola nella quale fa il suo ingresso Lodi, vincitore del concorso magistrale del 1948, è un'istituzione ancora marcatamente autoritaria e auto-referenziale, che sembra incurante dei mutamenti storici e sociali in corso in quegli anni; a tale impostazione, ispirata a una concezione trasmissiva dell'insegnamento, corrisponde un atteggiamento di distacco e di disinteresse degli alunni, che mettono in scena una ribellione silenziosa. Anche la terza maschile affidatagli appare preparata con rassegnazione a una didattica nella quale tutto ruota intorno alla figura del docente, dispensatore di conoscenze e di visioni del mondo alle quali gli scolari devono semplicemente uniformarsi; i ragazzi sembrano abituati ad attuare un'ostinata forma di resistenza a questa situazione: “sono sovente distratti, non si interessano alle lezioni che preparo scrupolosamente, ‘dimenticano’ di far firmare ai genitori le osservazioni sul comportamento, ‘dimenticano’ persino di acquistare i quaderni...” (Lodi, 1972, p. 5); questa azione di tacito contrasto all'attività didattica è accompagnata da una “disciplina passiva” che “sgomenta” il maestro (p. 5): stanno “fermi come statue, coi cervelli inerti, spesso non restituiscono nemmeno il sorriso” (p. 5). È l'evidente tentativo di sottrarsi a un potere scolastico che – per usare le parole di Roger Cousinet (1945) – isola gli alunni in una “cellula impermeabile” per reprimerne la naturale vocazione a un'attività di tipo sociale.

Lodi avverte la radicale distanza tra il tipo di scuola nel quale egli si trova immerso – ancora soggetta a una logica di dominio e sottomissione – e il proprio sentire di uomo profondamente democratico, che crede in una società “in cui la libertà di ognuno sia rispettata, condizionata solo dalle necessità di tutti” (Lodi, 1972, p. 5). Il giovane maestro si pone così alla ricerca di una scuola che sia “per tutti al servizio dell’uomo, che formi cittadini liberi, capaci di partecipare alla organizzazione sociale, economica e politica del paese” (Lodi, 1982, p. 38), convinto che il cambiamento dell’istituzione scolastica costituisca il passaggio chiave per un rinnovamento dell’Italia in senso democratico: si avverte chiaro il richiamo al pensiero di Dewey (1897, 1942), per il quale la scuola ha il compito di preparare i bambini a divenire membri attivi della società, in grado di partecipare, attraverso l’espressione libera del pensiero, al continuo riesame critico e costruttivo di saperi e valori. A differenza del radicalismo tipico delle istanze di descolarizzazione che si affacceranno negli anni Settanta (Illich, 1972), quello che persegue Lodi (1977a) è un cambiamento dall’interno, basato sulla convinzione che una trasformazione possa prendere avvio solo «dal basso», partendo dunque dal bambino, “che è sotto a tutti, ‘proprietà’ di tutti e senza difese” (p. 153); è, ad avviso di Lodi, un processo di liberazione che è in grado di innescare un più ampio percorso di riscatto nell’intera umanità: “il resto verrà da sé perché se siamo capaci di liberare il bambino, spezziamo dentro di noi anche le altre catene” (p. 153).

La via individuata dal maestro di Piadena è quella di una profonda riorganizzazione della vita scolastica, che deve riconoscere il bambino come autentico motore della didattica: compito del maestro è accogliere la curiosità degli alunni per la realtà e per i problemi del loro ambiente e accompagnarli nella progressiva scoperta del mondo, aiutandoli ad affinare senza condizionamenti le proprie capacità espressive, comunicative e di ragionamento.

Ispirandosi al lavoro di Célestin Freinet (1968; Seveso, 2004), al pari dei numerosi insegnanti riuniti nella Cooperativa della Tipografia a Scuola – in seguito Movimento di Cooperazione Educativa – alla quale aderirà nel 1955, Lodi (1970) riorganizza gli spazi, i tempi e le regole di relazione nelle proprie classi, introducendo un’impostazione cooperativa e laboratoriale; tra i bambini si crea così un clima di solidarietà e di condivisione orientata a raggiungere obiettivi comuni, che annulla lo spirito competitivo tipico della scuola tradizionale.

## 2. La parola come mezzo di emancipazione e condivisione

L'innescò dell'attività didattica quotidiana nella classe lodiana è affidato alla conversazione, che ha un ruolo centrale: "ogni mattina i bambini che hanno qualcosa di vissuto da comunicare, lo riferiscono ai compagni i quali intervengono chiedendo o raccontando a loro volta" (Lodi, 1977b, p. 7); sono testi liberi orali che offrono ai bambini l'opportunità di condividere con gli altri il loro mondo e, nel contempo, li educano a esprimersi con "scioltezza e proprietà" in un contesto collettivo (p. 7). È la realizzazione del principio dell'art. 21 della Costituzione, del quale Lodi coglie la dirompente forza: "Tutti hanno diritto di manifestare liberamente il proprio pensiero con la parola, lo scritto e ogni altro mezzo di diffusione"; anche i bambini hanno una irriducibile libertà di espressione, che nella scuola democratica va difesa e presidiata: al maestro spetta il compito di favorire la realizzazione di questo diritto, creando le condizioni affinché l'alunno si senta legittimato a condividere il proprio mondo e impari ad accogliere con rispetto le narrazioni dei compagni. La dimensione dell'oralità diviene pertanto il primo mezzo di emancipazione del bambino, in una scuola che vede il fanciullo non più come passivo e subalterno recettore di informazioni, ma come cittadino attivo chiamato a porsi domande e a ipotizzare interventi migliorativi della realtà; lo scambio orale è l'elemento che connette ogni momento della didattica: è dall'esperienza di un singolo bambino, condivisa e fatta oggetto di riflessione collettiva, che emerge un'idea, un progetto che diviene patrimonio comune e innesca un'appassionata e rigorosa attività di ricerca.

Talvolta un episodio della vita di un alunno, che ha colpito in modo particolare l'attenzione e la fantasia della classe, diviene lo spunto per un'opera pittorica o per una drammatizzazione, con il ricorso a linguaggi altrettanto importanti nella didattica di Mario Lodi; il teatro, ad esempio, è visto da Lodi (1977b) come attività che stimola un uso efficace della parola e della voce, rafforza il gruppo, sollecita e valorizza la fantasia, liberando i bambini "da ogni inibizione". Non manca però un ampio uso del testo scritto, ispirato alla lezione di Freinet (1969), che il bambino realizza quando spontaneamente avverte l'esigenza di comunicare dei contenuti: con il testo libero, sia orale, sia scritto, gli alunni portano all'attenzione della classe un fatto o un problema concreto, dal quale prende avvio l'approfondimento collettivo, condotto in una prospettiva interdisciplinare. La scrittura è poi connessa all'elemento intorno al quale ruota tutta la vita quotidiana in classe, la realizzazione del giornalino, che registra quasi quotidiana-

namente l'attività creativa dei bambini e riporta le riflessioni condivise intorno a temi importanti legati al loro vissuto e a vicende di attualità.

Il giornalino è anche lo strumento per comunicare all'esterno l'attività di ricerca condotta dalla classe e costituisce nel contempo per gli alunni lo stimolo a ulteriori approfondimenti per rendere i testi più ricchi e completi (Salviati, 2011). Ogni giorno si discutono e si scelgono gli argomenti, vengono scritti gli articoli che sono poi rivisti collegialmente con un'attenzione sia ai contenuti, sia agli aspetti ortografici e stilistici; i testi vengono poi trascritti a macchina, strumento che solleva il bambino dall'impegno di curare la qualità della grafia e gli consente di concentrarsi sui contenuti; anche l'organizzazione dell'attività con il ciclostile è oggetto di riflessione comune, per stabilire il numero di addetti alla stampa e i rispettivi compiti (Tonucci, 1980). La classe agisce come un'autentica cooperativa: i bambini valutano quanto materiale è necessario acquistare per stampare il numero desiderato di copie da inviare alle famiglie e ai numerosi abbonati, riflettono sui costi, svolgono operazioni aritmetiche e tengono un bilancio.

Nella classe di Lodi i tradizionali ruoli del maestro e degli alunni risultano radicalmente trasformati: l'attività trae origine dalla motivazione dei bambini e il maestro diviene dunque una sorta di *primus inter pares*, una figura competente e affidabile, riconosciuta per la sua autorevolezza e apprezzata per il suo modo pacato di orientare gli alunni "all'esplorazione della vita" (Lodi, 1977a, p. 23). L'insegnante sembra stare un passo indietro: sempre presente nell'incoraggiare e nel sostenere i bambini nell'analisi dei problemi, rigoroso nel presidiare la scientificità del modo di procedere, lascia però la scena agli scolari, veri protagonisti della situazione didattica; ciò emerge anche dalle trascrizioni delle conversazioni in classe (Lodi, 1970, 1972), nelle quali gli interventi del maestro appaiono poco frequenti e limitati a un importante compito di supporto e di facilitazione.

È una comunità nella quale le norme sono condivise e fatte proprie dai bambini, in quanto ne comprendono il fine: ciò favorisce l'emergere di valori quali il senso di giustizia, la solidarietà, la lealtà, ma anche qualità più strettamente connesse agli aspetti operativi, quali ad esempio l'impegno, la precisione, la puntualità (Masala, 2007).

### 3. Dalla classe al mondo

Mario Lodi concepisce la classe come gruppo in costante dialogo con il mondo esterno; se numerosi sono i contatti con figure e realtà lontane – si

pensi alla corrispondenza con la scuola di Barbiana (Masala, 2007) – è ancora più interessante l’apertura al contesto locale, con il quale Lodi e i suoi alunni intrattengono una fitta rete di scambi: frequenti sono gli incontri con persone di volta in volta invitate a parlare ai ragazzi della propria condizione professionale e umana, con un particolare *focus* sul passato economico e sociale del territorio, in un interessante approccio alla storia orale (Lodi, 1977b, 1983). Come emerge dai giornalini, che ne offrono cronache accurate accompagnate dalla trascrizione dei passi più rilevanti delle interviste, in questi appuntamenti gli ospiti, accolti dal clima spontaneo e realmente interessato della classe lodiana, offrono il loro bagaglio di storie e di esperienze alla sete di conoscenza dei bambini, i quali pongono domande di approfondimento, alla ricerca di possibili soluzioni ai problemi rappresentati (Lodi, 1977b; Felini, 2015). Un esempio di questo ricorso ai saperi locali è la visita di un allevatore del paese, invitato da Lodi a parlare ai bambini del proprio tentativo di dare vita a una “quasi cooperativa” con altri colleghi (Lodi, 1977b; De Seta, 1978); è un’attenzione verso il mondo del lavoro nella quale è nitido il riferimento alla Costituzione (si pensi, senza pretesa di esaustività, agli artt. 1, 35, 36, 37 e, nel caso specifico della cooperazione, all’art. 45), ma che, in un senso più lato, rivela come Lodi consideri maestro qualunque donna o uomo desideri rendere la classe partecipe di uno specifico sapere o di un’esperienza significativa; ritroviamo qui un eco della lezione pizzigioniana: “il ragazzo sia messo a contatto con chi sa, ed ecco che maestri gli sono a volte ingegneri, industriali, banchieri, e operai, e pescatori e montanari, e marinai...” (Pizzigoni, 1968, p. 27).

La classe lodiana, lieto contesto di liberazione nel quale il bambino trova lo spazio per un’espressione autentica di sé e per una conoscenza del mondo avvincente e rigorosa, offre nel contempo alla comunità locale – nelle sue distinte figure che la compongono, a volte marginali ma certo non meno importanti – l’occasione per narrarsi e per acquisire così maggiore consapevolezza e dignità, in un virtuoso processo di emancipazione che sembra spalancarsi con stupore al di là delle pareti dell’aula.

## Bibliografia

- Cousinet R. (1945). *Une méthode de travail libre par groupes*. Paris: Éditions du Cerf (trad. it. *Un metodo di lavoro libero per gruppi*, La Nuova Italia, Firenze, 1975).
- Dewey J. (1897). My Pedagogic Creed. *The School Journal*, LIV, 3, 77-80 (trad.

- it. *Il mio credo pedagogico: antologia di scritti sull'educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1954).
- Dewey J. (1942). *The School and Society*. Chicago (Illinois): The University of Chicago Press (trad. it. *Scuola e società*, La Nuova Italia, Firenze, 1964).
- Felini D. (2015). Una proposta pedagogica sullo schermo. La scuola in due produzioni televisive di Vittorio De Seta (1970-1979). *Orientamenti pedagogici*, 62, 2, 273-291.
- Freinet C. (1964). L'organisation de la classe. *L'Éducateur, Dossier pédagogique de l'École Moderne n°5, Supplément au numéro 2 du 15 septembre 1964*, 1-3.
- Freinet C. (1969). *Les techniques Freinet de l'École moderne*. Paris: A. Colin.
- Freinet E. (1968). *Naissance d'une pédagogie populaire*. Paris: Maspero.
- Illich I. (1972). *Deschooling Society*. New York: Harper and Row (trad. it. *Descolarizzare la società*, Mondadori, Milano, 1975).
- Lodi C. e Tonucci F. (Eds.) (2017). *L'arte dello scrivere – Incontro fra Mario Lodi e don Lorenzo Milani*. Drizzona: Casa delle arti e del gioco - Mario Lodi.
- Lodi M. (1970). *Il paese sbagliato. Diario di un'esperienza didattica*. Torino: Einaudi.
- Lodi M. (1972). *C'è speranza se questo accade al Vho*. Torino: Einaudi.
- Lodi M. (1974). *Insieme. Giornale di una quinta elementare*. Torino: Einaudi.
- Lodi M. (1977a). *Cominciare dal bambino*. Torino: Einaudi.
- Lodi M. (1977b). *Il mondo. Mario Lodi e i suoi ragazzi*. Roma-Bari: Laterza.
- Lodi M. (1982). *Guida al mestiere di maestro*. Roma: Editori Riuniti.
- Lodi M. (1983). *La scuola e i diritti del bambino*. Torino: Einaudi.
- Masala A. (2007). *Mario Lodi maestro della Costituzione*. Azzano S. Paolo: Junior.
- Pizzigoni G. (1968). *Le mie lezioni ai maestri d'Italia*. Brescia: La Scuola.
- Pizzigoni G. (2022). *Le mie lezioni ai maestri d'Italia e altri scritti*, a cura di A. T. Ferri, G. Locatelli, F. Zuccoli. Bergamo: Junior.
- Salviati C.I. (2011). *Mario Lodi maestro*. Firenze: Giunti Scuola.
- Seveso G. (2004). La storia della didattica nel pensiero pedagogico (pp. 19-66). In E. Nigris (Ed.), *Didattica generale. Ambienti di apprendimento*. Milano: Guerini Scientifica.
- Tonucci F. (1980). *Guida al giornalino di classe*. Roma-Bari: Laterza.

## Filmografia

- De Seta V. (1978). *Quando la scuola cambia*, prima puntata, “Partire dal bambino”.

# L'infinito tra le note.

## Musica e democrazia nella pedagogia di Mario Lodi

Maria Francesca D'Amante

*Assegnista di ricerca - Università degli Studi Roma Tre*  
*mariafrancesca.damante@uniroma3.it*

### 1. Dei paesaggi sonori e degli alfabeti musicali

L'interesse di Mario Lodi per la musica resta uno degli aspetti meno approfonditi della sua opera. Eppure, tanto dalla produzione saggistica quanto da quella narrativa, emerge una straordinaria sensibilità musicale che ha guidato il maestro del Vho a compiere una vera e propria riforma scolastica anche in questo campo. Le opere di Lodi narrano il mondo dipingendo attraverso la parola paesaggi sonori nitidi e pieni di vita, partiture musicali che rimandano ai suoni e ai rumori di un ascolto plurisensoriale.

Lodi si inserisce, infatti, in quel dibattito della pedagogia musicale del Novecento che avviene fuori dai conservatori e dalle accademie, per promuovere “tutta un'altra musica” partendo dall'infanzia come valore e dal bambino come attore dei processi educativi. Sull'onda di una pedagogia innovativa, egli capovolge il sistema allora vigente, dimostrando che sono i bambini stessi a vivere la notazione musicale e che, attraverso i gesti, i sogni e i giochi, essi compongono la “musica dell'esperienza”.

La sua avventura musicale inizia quando da bambino, in un baule della soffitta di casa, trovò un mandolino che elesse a compagno di viaggio, per poi mettere le sue abilità musicali al servizio della scuola, accompagnando il canto dei bambini e guidandoli nella scoperta dei linguaggi sonori. Quello che egli inizialmente reputava “uno strano oggetto” divenne lo strumento con il quale imparò ad esprimersi e a coinvolgere i bambini in un percorso di scoperta creativa della musica (Lodi, 2014).

Nel libro *A TV spenta*, Lodi (2002) racconta di un concerto organizzato nella chiesa di Piadena per un'orchestra di mandolini e chitarre, al quale egli assistette con molto coinvolgimento emotivo, e che gli riportò alla memoria il suo primo incontro con la musica.

La voce dei mandolini e delle chitarre, che hanno un ruolo importante in queste musiche, mi richiama alla memoria la mia scoperta del mandolino. Ero studente all'istituto magistrale e il professore Tonelli ci insegnava musica e canto. La musica era solfeggio e mi creava noia, non riconoscevo il nome delle note, che scrivevo a matita sotto il rigo provocando il sarcasmo del professore. Quell'anno frugando nella soffitta trovai un vecchio mandolino scordato e lo mostrai a mio padre, il quale me lo fece accordare da un suonatore che abitava davanti a casa nostra e me lo consegnò invitandomi a suonarlo. Ma io, che non sapevo solfeggiare e non sapevo quale corrispondenza ci fosse tra le note e le corde a coppie dello strumento, restai con il mandolino tra le mani e tutti i miei problemi musicali irrisolti. Lo dissi a un mio compagno che casualmente era vicino a me nell'aula di musica e lui, che lo sapeva suonare, mi informò: mi disegnò la tastiera e mi scrisse il nome delle note nei punti in cui dovevo premere per produrre il loro suono. Cominciai così faticosamente ma irreversibilmente la mia ricerca dei suoni sulla tastiera. I suoni del solfeggio che non riuscivo a ricordare e che ora invece cantavo sottovoce (Lodi, 2002, p. 96).

Da queste parole emerge il disappunto per un insegnamento prettamente tecnicistico, omologato a delle tabelle di marcia e a dei programmi, dunque, pedagogicamente inutile e sterile. Egli sembra fare grande tesoro della sua esperienza, cosicché, allontanandosi dai puri tecnicismi didattici, anche nei confronti della musica decide di adottare un approccio diretto con questo linguaggio, depurandolo dai formalismi e dalle impalcature sistemiche, per viverlo nella verità che emerge dalla sola esperienza musicale, ossia da una relazione sincera con la musica.

L'orecchio per Lodi sembra possedere tutte le capacità di discernimento per individuare e orientare la lettura delle note, senza passare necessariamente da una conoscenza del linguaggio musicale scritto, bensì procedendo dalla pratica dell'ascolto verso il riconoscimento dei simboli, invertendo, dunque, le fasi del tradizionale percorso di apprendimento.

Andai quindi alla ricerca sul libro di altri semplici musiche e a poco a poco quello strumento diventò il "mio" strumento, sul quale osavo qualche volta trarre motivi inventati, allegri o tristi a seconda degli stati d'animo. A vent'anni scoprii un contadino che, in una casa di campagna, costruiva mandolini e mandole, mandolinole e chitarre. Comperai un mandolino dalla strana forma ad arpa a base piatta, e una mandola, che diventarono poi quando insegnai nella scuola, gli strumenti che usavo per leggere e trasmettere ai bambini le musiche dei canti popolari da cantare in coro (Lodi, 2002, pp. 96-97).

Il racconto della sua esperienza musicale ci consente di comprendere quanto questa abbia offerto la ragione valida per disegnare una relazione con la musica senza intermediari, che guardi all'arte dei suoni come un vero e proprio linguaggio per esprimere se stessi e mettersi in relazione con gli altri, per instaurare connessioni con altri linguaggi e per fare di questo linguaggio uno strumento reale di comunicazione e di vita.

Con altri tre amici costituimmo una piccola orchestra (violino, mandolino, mandola e chitarra) che affrontò musiche anche impegnative in serate senza pubblico, tutte per noi. Non immaginavo allora che il mandolino fosse stato uno strumento importante per musicisti come Vivaldi, Corelli e altri, e che sarebbe stata istituita per questo antico strumento una cattedra nel conservatorio di Padova, dove insegna Ugo Orlandi, che questa sera è solista nel concerto. Tornato a casa, ho preso in mano il mio vecchio mandolino e ho provato a suonare una delle tante musiche di quel lontano tempo (Lodi, 2002, p. 97).

Da questi racconti è facile comprendere l'importanza che Lodi assegna alla musica nella sua vita e come questa non possa fare a meno di entrare a far parte della sua attività di insegnamento, giacché, se si considera la passione con la quale egli esercita la professione, se si considera soprattutto il principio educativo della *ricerca della verità* che sta al centro del suo agire pedagogico e che egli intende trasmettere ai bambini, non sarebbe potuto andare diversamente.

Se la musica è parte integrante della sua vita, essa deve entrare a far parte anche della sua pedagogia, come amica fedele e complice proprio di quella *ricerca della verità*.

Ma in che modo egli assegna alla musica – insieme alla pittura, al teatro e ad altre arti – un posto speciale nella scuola? Lo fa ancora una volta partendo dal bambino e dalle sue esigenze di vita, operando un cambio di paradigma, di prospettiva e di metodo. L'educatore a cui egli si rivolge ha come riferimento metaforico l'agricoltore, colui che non può in alcun modo condizionare le caratteristiche dei semi che pianta ma solo favorirne la crescita con attenzione e competenza, sviluppando le vocazioni dei bambini e dunque aiutandoli a realizzare la propria felicità (Lodi, 2022).

## 2. Tutta un'altra musica

Il pensiero di Lodi declina l'articolo 3 della Costituzione nelle pagine di un quotidiano pedagogico *attento al bambino* e ai “suoi desideri”. Egli, attivo nel movimento di cooperazione educativa, lavora per l'individuazione di strumenti didattici “di liberazione delle capacità espressive e logiche del bambino” e di conseguenza per l'abolizione di quelli che opprimono la sua creatività, il suo talento, la sua libertà di espressione e di scelta, per creare classi come “isole felici” dove il bambino possa vivere democraticamente e liberamente (Lodi, 2022).

Mario Lodi intuisce presto la straordinaria valenza formativa della musica e con essa avvia una silenziosa rivoluzione democratica: nell'esperienza concreta della vita scolastica egli elegge questo linguaggio a strumento di partecipazione socio-culturale. Niente solfeggio, non la convenzionale notazione che restringe il campo della musica, ma spazio alla fantasia, all'improvvisazione e soprattutto alla creatività, uno dei tratti distintivi della sua filosofia dell'educazione.

Egli elabora i concetti di “una musica diversa”, non più appannaggio dei futuri musicisti, ma “una musica per tutti” e a cui tutti possono accedere. Non tanto un'educazione musicale fine a se stessa bensì un'educazione *con la musica e attraverso la musica* come diritto di tutti i bambini.

In un capitolo di *A TV spenta*, intitolato *Il linguaggio universale della musica*, Lodi racconta della sua collaborazione con Diadorim, maestro di musica della scuola, con il quale condivide la concezione della musica per il bambino come gioco: “per il bambino, la musica, dovrebbe essere come giocare. Il metodo dunque dovrebbe unire l'abilità tecnica alla conoscenza della musica come arte” (Lodi, 2002, p. 132). Quello che emerge dalle riflessioni di Lodi è una visione dell'esperienza musicale del bambino che riprende le tesi di Maria Montessori, di Vigotskij, di Piaget per quanto concerne lo sviluppo e quelle di Dalcroze, Kodaly, Gordon e Suzuki per quanto riguarda la scoperta dell'universo sonoro. Egli infatti afferma:

Fin dalla nascita il bambino scopre i rumori e i suoni dell'ambiente: nella natura, nella città, in casa. Il gioco-esperienza dell'ascolto dei suoni porta alla conoscenza delle regole del linguaggio musicale, alla sua corretta interpretazione e infine alla esecuzione mediante un processo naturale di apprendimento che coinvolga emotivamente l'allievo (Lodi, 2002, p. 133).

All'interno di queste pagine si trova un piccolo trattato di pedagogia musicale che parte dalla necessità di “far leva sull'esperienza del bambino per renderlo consapevole di quanto è ampio l'orizzonte musicale e di come nella storia degli uomini la musica ha accompagnato e tuttora esprime le manifestazioni della civiltà umana” (Lodi, 2002, p. 132).

Nella vita del bambino, fin dall'inizio, c'è una musicalità di cui non esiste consapevolezza, e che è necessario far scoprire: il ritmo dei battiti del cuore e del respiro, la cadenza dei passi lenti o veloci, il pianto, l'urlo di paura, la lallazione, la parola, l'applauso, il richiamo, sono elementi della musica che è dentro di noi, o meglio che il nostro corpo produce nelle diverse situazioni (Lodi, 2002, p. 132).

Queste parole testimoniano la competenza musicale del nostro pedagogo, la sua sensibilità alla dimensione sonora dell'esistenza, all'importanza di un'educazione all'ascolto accurata che parta sin dai primi giorni di vita, alla valorizzazione del silenzio in quanto amico del dialogo e della relazione, della conoscenza del mondo e della capacità di ascoltare ciò che ci circonda. È proprio questa straordinaria sensibilità che avvicina Lodi alle intuizioni di quei didatti della musica che hanno ridisegnato il concetto di apprendimento musicale a partire da una nuova idea, ossia da una musica come gioco, una musica da giocare e da vivere come si vive la propria madrelingua (D'Amante, 2021).

### 3. Sincretismi pedagogici

Il repertorio proposto è quello della *musica colta*, della *musica d'arte* in tutta la sua *complessità*. Non la “musica bambinesca”, perché vorrebbe dire differenziare i bambini dagli adulti, escluderli dalla vita culturale e ghettizzarli. Mediante il ritmo del gesto e la melodia delle parole, i bambini trovano nella partecipazione musicale il reale senso dell'armonia che emerge dall'insieme delle singolarità (D'Amante, 2021).

In un contesto di totale democrazia, la *scelta* non viene dalla voce del maestro ma da “un coro di voci”, attraverso una ricerca continua che vede i bambini come ricercatori attivi. Nessun parere sovrasta l'altro, tutti sono chiamati insieme a comporre la musica nella vita di classe. Ed è così che, “cantando il mondo in primavera e Vivaldi pure”, Lorena, crea la fonomimica, costruisce un ettagramma e inventa la scrittura musicale (Lodi, 1970). Colori, forme e suoni confluiscono nei sincretismi dell'immaginazione;

ombre, gesti e simboli danno vita a una piccola sinfonia, trascrivendo con le metafore del gioco e della fantasia *Le Sacre du printemps* di Stravinsky.

In un documentario realizzato da Vittorio De Seta per la RAI (1978), Mario Lodi racconta la scuola come lui la concepisce, e mostra cosa accade in una quarta elementare durante una tipica giornata scolastica. I ragazzi sperimentano la tecnica delle ombre, e utilizzano questo linguaggio per una rappresentazione della vita di Gesù unendolo e fondendolo con il linguaggio della musica e con quello del colore, generando così un sincretismo in cui non c’è la parola né scritta né detta. La rappresentazione dei bambini è accompagnata dalla *Primavera* di Vivaldi, e poi dalla *Sinfonia n. 1* di Brahms. La cosa più interessante di questa esperienza, rivela Lodi, non è il risultato ma tutto quello che è avvenuto prima: la scoperta della gestualità in funzione espressiva, la scoperta della luce che può diventare colore se le si mette davanti una copertina trasparente da quaderno, e soprattutto il gioco della realizzazione nel silenzio che è così difficile per i bambini. La realizzazione della performance è avvenuta dopo aver scelto le musiche e dopo aver discusso a lungo sulla tecnica delle ombre.

I linguaggi dei bambini sono infiniti, e di questo Mario Lodi ne era ben cosciente. Questa certezza lo accomuna ad altri pedagogisti che in quegli anni hanno fatto la rivoluzione educativa portando al centro della scena il bambino con il suo ricco potenziale. Si pensi a Loris Malaguzzi che ha fatto dei *cento linguaggi del bambino* (1996) lo slogan della sua pedagogia. E la musica è uno di questi *linguaggi* che ciascun bambino ha il diritto di parlare sviluppando la propria musicalità grazie ad un’educazione che educi all’ascolto come *sentire comune* (D’Amante, 2021).

Lodi, ben consapevole della ricchezza dell’infanzia, ha saputo offrire al bambino uno spazio di democrazia e partecipazione, educando alla libertà, all’autonomia e alla responsabilità, mai dimentico delle esigenze del soggetto. Nella sua classe, un poster dal titolo *I presunti errori dei bambini*, è seguito da un testo che parla dei limiti delle maestre nel giudicare come errori alcune soluzioni dei bambini ai problemi. Egli spiega che l’errore risiede nella chiusura di prospettiva dell’adulto, giacché il bambino supera le logiche convenzionali, i limiti imposti dal pensiero omologante e dal conformismo intellettuale per individuare spontaneamente punti di vista genuini, obiettivi e non influenzati dalla cultura, dalle consuetudini, dalle abitudini (Canevaro, 2010).

## Bibliografia

- Canevaro A. (2010), *Il maestro Mario Lodi*, Università di Bologna:  
[https://www.youtube.com/watch?v=DD\\_n9-EKMTE&t=756s](https://www.youtube.com/watch?v=DD_n9-EKMTE&t=756s)
- D'Amante M. F. (2021). *Perché tutto è musica*. Roma: Ancia.
- Lodi M. (1970). *Il paese sbagliato*. Torino: Einaudi.
- Lodi M. (1974). *Insieme. Giornale di quinta elementare*. Torino: Einaudi.
- Lodi M. (2002). *A TV spenta*. Torino: Einaudi.
- Lodi M. (2014). *Come giocavo*. Cremona: Casa delle arti e del gioco.
- Lodi M. (2022), *Cominciare dal bambino*. Milano: Rizzoli.
- Malaguzzi L. (1996). *I cento linguaggi dei bambini*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- RAI (1978). *Quando la scuola cambia*: <https://www.youtube.com/watch?v=-QW7udBeP2CI&t=78s>

# Il concetto di cittadinanza nel nuovo insegnamento di Educazione civica: un'analisi testuale nella legge 92/2019

Nicoletta Di Genova

*Dottoranda – Sapienza Università di Roma  
nicoletta.digenova@uniroma1.it*

Claudia Fredella

*Assegnista di ricerca – Università degli Studi di Milano-Bicocca  
claudia.fredella@unimib.it*

## 1. Premessa

L'introduzione dell'insegnamento di Educazione civica (Legge 92/2019) ha riaperto in Italia il dibattito sulla definizione delle competenze di cittadinanza e sollecitato la comunità educante tutta a interrogarsi su come trasformare la scuola in un ambiente realmente democratico, equo e inclusivo, nel quale gli studenti possano esercitare quotidianamente i propri diritti e doveri di cittadini (Losito, 2021) e sviluppare l'abitudine alla partecipazione e l'assunzione di responsabilità nei confronti del bene comune (Sicurello, 2021).

L'analisi testuale della Legge e degli allegati presuppone, senza in questa sede aspirare a restituirne un quadro esaustivo, una ricognizione dei modelli di educazione alla cittadinanza in particolare nel contesto europeo, dove questo tema ha assunto sempre più rilevanza a partire dalla proclamazione nel 2005 dell'Anno europeo della cittadinanza e si lega chiaramente anche con l'obiettivo 4 dell'Agenda 2030.

Il report Eurydice del 2017 definisce l'educazione alla cittadinanza come un "broad and fluid concept" (Eurydice, 2017, p. 5) e mostra come siano presenti in Europa fondamentalmente tre approcci: il primo cross-curricolare, il secondo integrato in altre discipline e il terzo come materia a sé stante. Tra questi il cross-curricolare è il prevalente.

Ancor prima di affrontare il tema del curricolo va ribadito un punto di attenzione cruciale, la *condicio sine qua non* per poter attivare percorsi di educazione alla cittadinanza, ovvero che la scuola sia realmente uno spazio democratico, tema che si ritrova centrale nel pensiero pedagogico di Dewey (1948) e in Lodi stesso (1972).

Alcuni aspetti sono stati indicati come prioritari da diversi autori a commento della legge 92/2019 quali la necessità di vigilanza sulla effettiva trasversalità dell'insegnamento per contrastare il rischio di giustapposizione di apporti disciplinari diversi (Losito, 2021) e la centralità del tema della partecipazione per promuovere un'educazione alla responsabilità accanto a quella della cultura dei diritti (Perla, 2021). Si porta l'attenzione anche al *modus operandi*, ancora prevalente nella scuola, nel quale l'agire educativo e formativo dell'insegnante è intriso da un modello culturale fondato sulla trasmissione dei contenuti (Mulé, 2020).

Nel dibattito europeo si possono quindi individuare due fondamentali assi di innovazione dalla disciplinarietà alla transdisciplinarietà e dalla normatività alla partecipazione (Audigier, 2006; Zecca, 2018). Come modello di riferimento per indagare il tema della relazione tra conoscenze e competenze abbiamo assunto il quadro delle Competenze per una cultura della democrazia definito dal Consiglio d'Europa nel 2016.

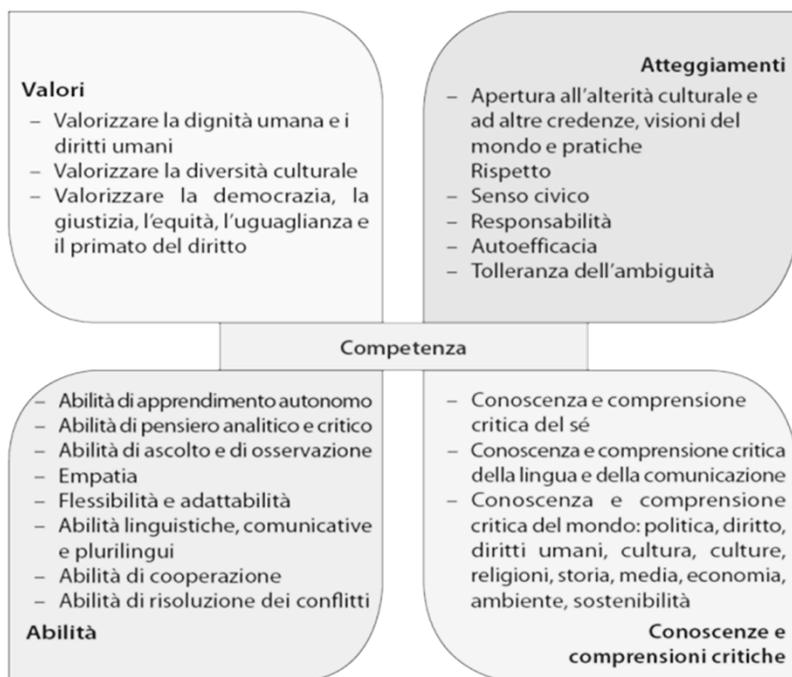


Fig. 1: Modello delle competenze per una cultura della democrazia (Consiglio d'Europa, 2016, p. 7)

## 2. Domande di ricerca e quadro metodologico

Il contributo intende indagare, attraverso un'analisi tematica del testo della legge 92/2019, delle linee guida e dei traguardi ad essa allegati, i nuclei concettuali che hanno guidato il legislatore nella selezione dei temi oggetto dell'insegnamento e dei suoi obiettivi.

Il disegno di ricerca è di tipo esplorativo (Lucidi et al., 2008) e per l'analisi dei dati testuali, è stato adottato un approccio misto che integra i risultati conseguiti tramite l'analisi qualitativa con quelli ottenuti tramite procedure di statistica testuale. L'analisi è stata effettuata con il software MAXQDA seguendo gli step di ricerca con approccio riflessivo indicati da Braun e Clarke (2006).

Il metodo qualitativo utilizzato è l'analisi tematica dei testi finalizzata all'individuazione di pattern di significato utili a focalizzare gli aspetti sui quali il legislatore ha inteso insistere nel dare l'indirizzo all'insegnamento dell'Educazione civica (Braun, Clark, 2021; Pagani, 2020).

Nella prima fase si è utilizzato un approccio ai dati prevalentemente di tipo *bottom up*, e negli step successivi di analisi ci si è avvalse anche di un approccio *theory-driven*.

## 3. Analisi dei dati

Dai risultati dell'analisi lessicometrica sono stati espunti i termini prettamente giuridici come "legge", "comma", "articolo", "ministero" tuttavia anche l'alta frequenza di "insegnamento", "educazione civica" e di "ricerca" e "università" è chiaramente da riferirsi alla denominazione della legge e al MIUR (Tab. 1).

Il concetto di cittadinanza nel nuovo insegnamento di Educazione civica

Parola	Frequenza	%	Ordinamento
educazione	32	5,34	1
civica	23	3,84	2
scuola	22	3,67	3
digitali	21	3,51	4
insegnamento	21	3,51	4
istruzione	15	2,50	6
cittadinanza	13	2,17	7
ricerca	10	1,67	8
universita	10	1,67	8
conoscenza	9	1,50	10
istituzioni	9	1,50	10
trasversale	9	1,50	10
docenti	8	1,34	13
costituzione	7	1,17	14
formazione	7	1,17	14
competenze	6	1,00	17
consulta	6	1,00	17
autonomia	5	0,83	21
iniziative	5	0,83	21
promuovere	5	0,83	21
repubblica	5	0,83	21
rispetto	5	0,83	21
studenti	5	0,83	21
tecnologie	5	0,83	21
attiva	4	0,67	28
benessere	4	0,67	28
curricolo	4	0,67	28
esperienze	4	0,67	28
infanzia	4	0,67	28
italiana	4	0,67	28
nazionale	4	0,67	28
risorse	4	0,67	28
sviluppo	4	0,67	28
tematiche	4	0,67	28

Tab. 1: Analisi lessicometrica. Frequenza delle parole nel testo della legge. 599 parole analizzate, 34 parole diverse, type token ratio = 0,0568, Frequenza minima = 4 (NB. La parola "autonomia" si riferisce esclusivamente all'autonomia scolastica)

Si nota la massiccia presenza del termine “digitale”, la ricorrenza di “trasversale”, una lieve prevalenza del termine “conoscenza” rispetto a “competenza”, il ricorrere del riferimento alla Costituzione. Da sottolineare, in riferimento al quadro teorico che abbiamo tratteggiato anche alcune assenze o scarse attestazioni: ad esempio dei termini “partecipazione” e “responsabilità”.

Negli allegati non si rilevano macroscopiche differenze se non un riequilibrio dei termini “conoscenza” e “competenza”, dovuto anche al fatto che l’allegato B contiene i traguardi, e da ciò consegue anche l’incidenza dei termini valutazione e discipline (Tab.2).

<b>Parola</b>	<b>Frequenza</b>	<b>%</b>	<b>Ordinamento</b>
educazione	32	1,88	1
civica	29	1,71	2
insegnamento	29	1,71	2
docenti	25	1,47	4
classe	20	1,18	5
apprendimento	16	0,94	6
sviluppo	16	0,94	6
obiettivi	14	0,82	8
istruzione	12	0,71	9
discipline	11	0,65	10
rispetto	11	0,65	10
scuola	11	0,65	10
valutazione	11	0,65	10
cittadinanza	10	0,59	14
competenze	10	0,59	14
conoscenza	10	0,59	14
attività	9	0,53	17
autonomia	9	0,53	17
ambiente	8	0,47	19
curricolo	8	0,47	19
digitale	8	0,47	19
risultati	8	0,47	19
costituzione	7	0,41	23
educativo	7	0,41	23
istituto	7	0,41	23

trasversale	7	0,41	23
tutela	7	0,41	23
comportamenti	6	0,35	28
consapevole	6	0,35	28
culturale	6	0,35	28
diritti	6	0,35	28
elementi	6	0,35	28
identità	6	0,35	28
sociale	6	0,35	28
traguardi	6	0,35	28
vita	6	0,35	28
coerenza	5	0,29	37
collegio	5	0,29	37
convivenza	5	0,29	37
didattica	5	0,29	37
guida	5	0,29	37
istituti	5	0,29	37
linee	5	0,29	37
organico	5	0,29	37
principi	5	0,29	37
profilo	5	0,29	37
programmazione	5	0,29	37
sostenibile	5	0,29	37

Tab. 2: Analisi lessicometrica. Frequenza delle parole negli allegati. 1698 parole analizzate, 48 parole diverse, type token ratio = 0,0283, Frequenza minima = 5.  
(NB. La parola 'autonomia' si riferisce esclusivamente all'autonomia scolastica)

Osservando gli aggettivi associati alla parola cittadinanza (Fig. 2) è evidente la prevalenza del termine “digitale” con 10 ricorrenze, e si rileva come siano decisamente inferiori l’attestazione dell’accezione di “cittadinanza attiva” (5 ricorrenze) e di “cittadinanza responsabile” (3 ricorrenze).

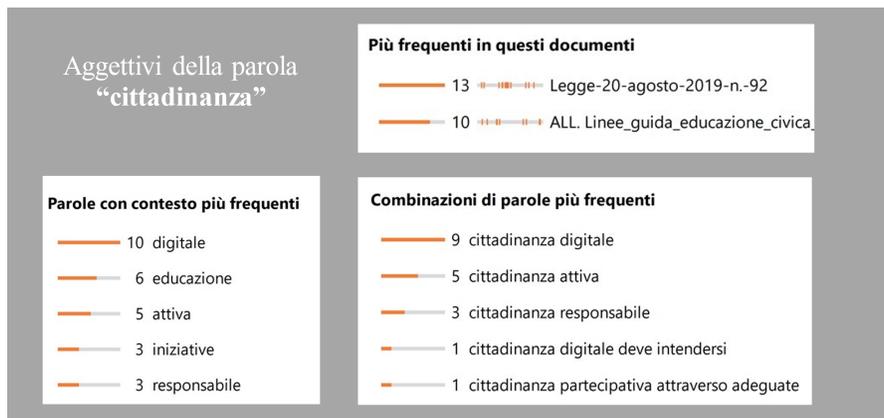


Fig. 2: Analisi degli aggettivi della parola cittadinanza

Relativamente al termine competenze (Fig. 3), va premesso che i traguardi sono definiti in via preliminare e si rinvia all'anno scolastico 2022/2023 la determinazione degli obiettivi specifici di apprendimento dell'insegnamento dell'Educazione civica.

Il termine competenza si trova prevalentemente negli allegati (per la sopracitata ragione che contengono la definizione dei traguardi di competenza) e come si nota nella figura 3, né i contesti né le co-occorrenze rivelano elementi significativi. Nelle seconde, ad esempio, è scontata la prevalenza netta dei termini "obiettivi" e "traguardi" e la ricorrenza del termine "sviluppo" (nella locuzione "sviluppo di competenze").

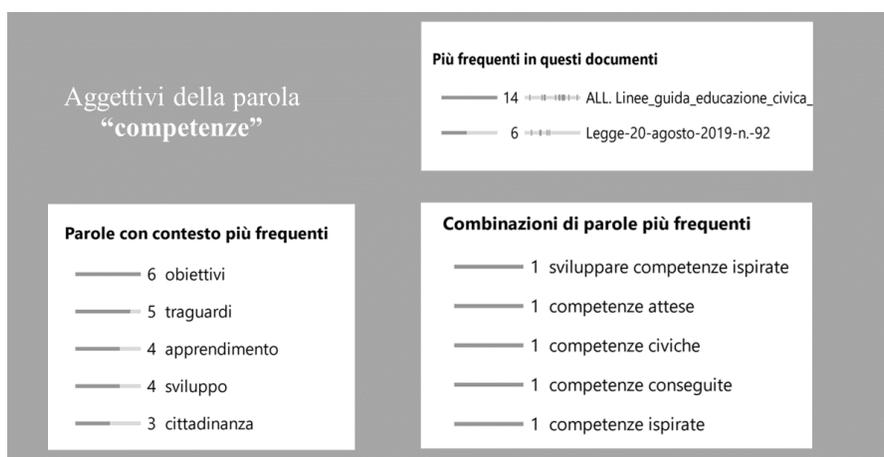


Fig. 3: Analisi degli aggettivi della parola competenze

Si sono quindi approfondite le unità di significato comprendenti i termini “cittadinanza attiva” e “cittadinanza responsabile”.

Il concetto di cittadinanza attiva è espresso nei principi, nei quali si afferma che:

L'educazione civica sviluppa nelle istituzioni scolastiche la conoscenza della Costituzione italiana e delle istituzioni dell'Unione europea per sostanziare, in particolare, la condivisione e la promozione dei principi di legalità, cittadinanza attiva e digitale, sostenibilità ambientale e diritto alla salute e al benessere della persona (Art. 1,2).

Inoltre, lo stesso concetto si trova nell' Art. 4 ed è legato alla conoscenza degli spazi istituzionali di partecipazione: “Al fine di promuovere la cittadinanza attiva, possono essere attivate iniziative per lo studio dei diritti e degli istituti di partecipazione a livello statale, regionale e locale”.

Altro elemento di nota è il legame tra il concetto di “cittadinanza attiva” e quello di territorio inteso in senso lato, espresso nell'articolo 8 dove si parla di “costituzione di reti con altri soggetti”.

Quanto alla “cittadinanza responsabile” la prima citazione è riferita alla scuola dell'infanzia “Iniziative di sensibilizzazione alla cittadinanza responsabile sono avviate dalla scuola dell'infanzia” (Art. 2) e richiamata nell'articolo 7, sul tema Scuola e famiglia, dove viene menzionata in riferimento al tema del patto di corresponsabilità con le famiglie: “Al fine di valorizzare l'insegnamento trasversale dell'educazione civica e di sensibilizzare gli studenti alla cittadinanza responsabile, la scuola rafforza la collaborazione con le famiglie, anche integrando il Patto educativo di corresponsabilità” (Art. 7).

Da segnalare una menzione di “cittadinanza partecipativa” all'Art.5, seppur solo relativamente agli ambienti digitali: “ricercare opportunità di crescita personale e di cittadinanza partecipativa attraverso adeguate tecnologie digitali”.

Si sono infine estrapolati gli stralci, solo 4, che permettessero di avanzare considerazioni nel merito del tipo di competenze che si intende promuovere, che sono ovviamente in aggiunta al profilo già definito dalle Indicazioni Nazionali (MIUR, 2012; 2018) a cui si rimanda nella legge.

Le competenze vengono definite come “ispirate ai valori della responsabilità, della legalità, della partecipazione e della solidarietà” (Art. 4) e si sottolinea come debbano essere sviluppate a partire alla conoscenza della Costituzione, definita essa stessa come competenza: “La conoscenza della

Costituzione italiana rientra tra le competenze di cittadinanza che tutti gli studenti, di ogni percorso di istruzione e formazione, devono conseguire” (Art.4).

Vi è infine un riferimento esplicito al tema della trasversalità delle competenze “non ascrivibili a una singola disciplina e neppure esclusivamente disciplinari” (Allegato A Linee guida, p. 3).

### 3. Conclusioni e futuri sviluppi

Dai risultati dell’analisi della legge e degli allegati emerge un concetto di cittadinanza che lascia sullo sfondo i temi della responsabilità e della partecipazione ed è maggiormente orientato al civismo, come risulta evidente anche dalla scelta del nome dell’insegnamento.

Anche da un confronto con la farfalla delle competenze definita dal Consiglio d’Europa (Fig. 1) possiamo sottolineare alcuni aspetti. In primis la delega alla Costituzione sul tema dei valori, la scarsa attestazione del tema della partecipazione e della responsabilità, oltre all’assenza di un tema chiave come l’intercultura (Losito, 2021).

Questo sbilanciamento sulla conoscenza apre, come sostiene Santerini (2021), al rischio che al sapere non si affianchi una comprensione profonda del fatto che essere cittadini presupponga necessariamente anche la partecipazione e l’azione, a maggior ragione considerando, come sostiene Gherardo Colombo (2010), che la dicitura “cittadinanza attiva” sia tautologica, poiché il cittadino non attivo si pone in una posizione di sudditanza. Resta sullo sfondo la polisemia del termine “cittadinanza”, forse a causa della preponderanza del tema del digitale che spesso lo accompagna nei testi esaminati.

Non da ultimo si nota come solo due siano le menzioni del pensiero critico; questo dato conferma quanto già evidenziato nel rapporto Eurydice 2017, ovvero che si tratti della competenza più sottostimata a livello europeo. Probabilmente si rende necessario ribadire che educare al prendere parola e sostenere un’opinione è il punto da cui partire per formare cittadini consapevoli. Questi temi sono cruciali nella costruzione di una cittadinanza democratica, a scuola e fuori dalla scuola, fondamentale alla sopravvivenza della democrazia stessa intesa come “convivenza basata sul dialogo” (Zagrebelsky, 2005, p. 35), poiché, ci ricorda Hannah Arendt, “soltanto nella libertà di dialogare il mondo appare quello di cui si parla, nella sua obiettività visibile da ogni lato” (1993, p. 40).

Infine, immaginando futuri sviluppi di questo lavoro, è fondamentale esplicitare la consapevolezza che lo scarto generale tra le indicazioni ministeriali e la pratica educativa è ancor più marcato nell'ambito dell'Educazione alla cittadinanza (Damiani, Agrusti, 2021) e che dunque, per comprendere appieno la ricaduta di queste considerazioni, sarebbe auspicabile una ricognizione delle esperienze sul campo, che ci ripromettiamo di attivare.

## Bibliografia

- Arendt H. (1993). *Che cos'è la politica?*. Torino: Edizioni di Comunità.
- Audigier F. (2002). Concetti di base e competenze-chiave per l'Educazione alla Cittadinanza Democratica. *Scuola & Città*, 1, 156-182.
- Audigier F. (2006). L'educazione alla cittadinanza in alcuni curricula europei. In S. Cristolini (Ed.), *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea. Saggi in onore di Luciano Corradini* (pp. 100-121). Roma: Armando.
- Bolasco S. (2005). Statistica testuale e "textmining": alcuni paradigmi applicativi. *Quaderni di Statistica*, 7, 17-53.
- Braun V., Clarke V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 2, 77-101.
- Braun V., Clarke V. (2021). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis?. *Qualitative Research in Psychology*, 18, 3, 328-352.
- Damiani V., Agrusti G. (2021). Rilevare dati di contesto nell'educazione civica e alla cittadinanza. Il questionario per gli insegnanti nelle indagini IEA. *Ricerca e Didattica*, 9, 152-160.
- Dewey J. (1949). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Colombo G. (2010). *Sulle regole*. Milano: Feltrinelli.
- Lodi M. (1972). *C'è speranza se questo accade al Vho*. Torino: Einaudi.
- Losito, B. (2021). Educazione civica e alla cittadinanza. Approcci curriculari e didattici e ambienti di apprendimento. *Scuola democratica*, 12(speciale), 189-201.
- Lucidi F., Alivernini F., Pedon A. (2008). *Metodologia della ricerca qualitativa*. Bologna: Il Mulino.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012). *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Numero speciale degli Annali della Pubblica Istruzione, Anno LXXXVIII. Firenze: Le Monnier.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2018). *Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari, Comitato scientifico per le Indicazioni Nazionali della scuola dell'Infanzia e del primo ciclo d'istruzione*.

- Mulè P. (Ed.). (2020). *Dall'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione a quello dell'educazione civica. La dimensione pratico-riflessiva e la ricerca-formazione dell'intervento sul campo*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Pagani V. (2020). *Dare voce ai dati: l'analisi dei dati testuali nella ricerca educativa*. Bergamo: Junior.
- Perla L. (2020). L'insegnamento dell'educazione civica: prodromi educativo-didattici e "prove tecniche" di curricolo. *Nuova Secondaria*, XXXVII(10), 222-238.
- Santerini M. (2010). *La scuola della cittadinanza*. Bari: Laterza.
- Zecca L. (2018). Competenze di cittadinanza a scuola: una prospettiva europea. In S. Polenghi, M. Fiorucci, L. Agostinetti (Eds.), *Diritti Cittadinanza Inclusione* (pp. 179-191). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Zagrebelsky G. (2005). *Imparare democrazia*. Torino: Einaudi.

# Gestione della complessità, ruolo della scuola e formazione dei docenti. Rinnovare l'immaginario insegnante a partire dalla prospettiva di Mario Lodi

Angelica Disalvo

*Dottoranda – Università di Foggia  
angelica.disalvo@unifg.it*

Distruggere la prigione,  
mettere al centro della scuola il bambino,  
liberarlo da ogni paura [...],  
creare intorno a lui una comunità [...],  
dare importanza alla sua vita e ai sentimenti [...],  
questo è il dovere del maestro,  
della scuola,  
di una buona società.  
Mario Lodi, *Il paese sbagliato*, 1995.

## 1. Gestione della complessità

Il periodo storico vissuto da Mario Lodi risulta essere, tutt'oggi, uno dei periodi maggiormente floridi dal punto di vista educativo e della rivalutazione dell'umano in quanto tale. Le macerie in cui la società era stata ridotta dai conflitti mondiali ancora scuotevano le coscienze di coloro che sentivano il dovere di agire, attraverso l'educazione, per rigenerare il tessuto sociale.

Formare le nuove generazioni al pensiero critico e complesso, educarle al dissenso, all'"etica universale dell'essere umano" (Freire, 2014, p. 19) e all'agire politico responsabile e solidale, venivano concepiti come imperativi pedagogici universali irrinunciabili. E la scuola era ritenuta, in quanto istituzione formativa formale obbligatoria, luogo d'elezione all'interno del quale poter "ricostruire moralmente una società, recuperando i valori ab-

bandonati” (Lodi, 1995, p. XIX) della democrazia, della partecipazione, della libertà e in cui poter “educare al senso di responsabilità, all’accettazione della diversità come valore, quindi alla pace” (Lodi, 1995, p. XI).

Al tempo stesso, tuttavia, già si avvertiva la difficoltà nello smantellamento del sistema di istruzione vigente. Le riforme allora attuate, sebbene tentassero di superare i retaggi gentiliani, risultavano parziali; queste, infatti, non tenevano conto della sistemicità intrinseca dell’istituzione scolastica<sup>1</sup> e della necessità di rivoluzionare tanto l’organizzazione del sistema scolastico quanto la formazione stessa degli insegnanti – spesso eccessivamente teorica e poco pratica, oltreché eminentemente specialistica e parcellizzata –. Così, alle riforme formali non corrispondevano le riforme sostanziali e, nella pratica, gli insegnanti continuavano a utilizzare un metodo di insegnamento trasmissivo e quantitativo, che in quanto tale impediva la formazione di menti capaci di pensieri critici e creativi, in grado di cogliere le criticità della realtà ed elaborare risposte sistemiche, complesse e trasformative:

abbiamo la realtà di una scuola che invece di essere un servizio sociale per l’uomo è espressione e strumento di un sistema simile nei fini ultimi a tutti i sistemi che considerano gli uomini una massa da asservire e strumentalizzare per fini che gli sono estranei (Lodi, 1995, p. 19).

Per una reale trasformazione del sistema scolastico, Lodi reputava necessario intervenire sulla formazione dei docenti. Questa – che per lo più avveniva in forma trasmissiva – accanto alle conoscenze relative alle discipline di specializzazione – che sarebbero poi state tradotte nei contenuti insegnati – avrebbe dovuto contemplare la formazione a metodologie didattiche partecipative. Progettate in funzione dello stile di apprendimento dei e delle discenti e dei loro bisogni educativi emergenti, tali metodologie avrebbero stimolato lo sviluppo di competenze collaborative e cooperative, critiche rispetto ai problemi e creative dinanzi agli imprevisti. Perché ciò potesse essere realizzato in modo autentico, l’insegnante avrebbe dovuto abbandonare lo stile di insegnamento trasmissivo e parcellizzato, che induce a formare menti obbedienti e passive. Al contrario, vestendo i panni del-

1 Nello specifico, nella *Lettera aperta ai giovani maestri* del 1995, Lodi fa riferimento al fatto che la scuola italiana tentava di rinnovarsi a partire dalle istanze del Movimento di Cooperazione Educativa e dai principi espressi nella Costituzione (Lodi, 1995, pp. X-XI) e che, tuttavia, non riuscisse nel suo intento a causa di una mancata visione *sistemica* dei problemi in essa esistenti.

*l'animatore* (Lodi, 1995, p. XVI), il maestro avrebbe dovuto incoraggiare l'apprendimento dei discenti a partire dalle loro unicità, dalla loro specifica cultura – di tipo “globale” (Lodi, 1995, p. XII) e non “disciplinare” (Lodi, 1995, p. XIII) – e dalle loro reali esperienze di vita – che, in quanto tali, costituiscono la prima fonte di apprendimento autentico –.

Risultano, in tal senso, evidenti le assonanze tra criticità individuate da Lodi e quelle ancor oggi caratterizzanti il sistema scolastico, a maggior ragione se si tiene in considerazione l'iper-complessità odierna, caratterizzante ogni ambito di vita umano. Proprio tale iper-complessità, infatti, porta ad avvertire l'urgenza di una rigenerazione del sistema formativo attuale.

## 2. Ruolo della scuola

Le numerose crisi di crescente portata che stanno interessando la contemporaneità, dalla frequenza e dall'intensità sempre meno prevedibili e controllabili, stanno mostrando nitidamente il carattere intrinsecamente complesso dei sistemi costituenti la realtà.

I grandi cambiamenti planetari – ambientali, economici, politici e sociali – che caratterizzano il tempo presente, data la loro repentinità, richiedono – per poter essere gestiti, in modo resiliente, come *catastrofi* rigeneratrici e non disastri irrimediabili (Cyrułnik, 2009, p. 27) – lo sviluppo di un saper pensare rinnovato, che generi un saper agire consapevole e responsabile.

Attraverso il superamento, da una parte, della parcellizzazione e della specializzazione delle conoscenze e mettendo a nudo, dall'altra, i sistemi ideologici coercitivi e assoggettanti propri del sistema socio-economico capitalistico – che atrofizzano i “bisogni poetici dell'essere umano” (Morin, 2020, p. 94) – la formazione dovrebbe essere tesa a ri-abilitare donne e uomini del futuro alla realizzazione della loro naturale vocazione umanizzatrice (Freire, 2011). Tale rinnovamento, tuttavia, per essere realizzato richiede la riconsiderazione radicale del ruolo svolto tanto dalle istituzioni educative formali, prime tra tutte la scuola, quanto di coloro che all'interno di essa operano.

In quanto nucleo nevralgico all'interno del quale, da istituzione formativa formale e obbligatoria, bambini e bambine, ragazzi e ragazze costruiscono la loro identità e scoprono il proprio personalissimo modo di stare al mondo – in funzione della possibilità di stabilire un rapporto positivo con i pari e con adulti significativi esterni al nucleo familiare – le sfide del tempo presente impongono alla scuola di recuperare il suo ruolo emanci-

patore, di *palestra democratica*. L'istituzione scolastica dovrebbe assumersi la responsabilità non solo di garantire l'acquisizione dei saperi e delle competenze formali, ma anche di tutta quella serie di *competenze per la vita* – la cui implementazione in ambito scolastico è ormai da un trentennio auspicata dall'OMS<sup>2</sup> – che, favorendo il mantenimento del benessere psico-sociale degli studenti, promuovono l'apprendimento di strumenti riflessivi e metacognitivi, emotivi e relazionali indispensabili alla gestione delle imprevedibilità della vita e, dunque, allo sviluppo della capacità di resilire (Scardicchio, 2020).

Ciò, tuttavia, richiede il preliminare smantellamento della concezione monolitica della scuola come sistema chiuso e immutabile. Alla stregua degli altri sistemi viventi – che in quanto tali sono, ontologicamente, tanto *chiusi* nella capacità di mantenere la propria identità quanto *aperti* nella capacità di adattarsi ai mutamenti della realtà in cui si trovano (Maturana, Varela, 1976) – essa dovrebbe essere concepita come naturalmente predisposta al cambiamento, pur mantenendo costantemente integra la propria identità formativa. Un'idea di scuola diversa da quest'ultima non risulta più in grado infatti, oggi, di far fronte alle imprevedibili e improvvise perturbazioni che scuotono la realtà e i soggetti che in essa vivono e agiscono.

### 3. Formazione dei docenti

Considerati i numerosi tentativi di rinnovamento insiti nell'approvazione di norme e leggi finalizzate alla tutela dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, l'unica azione realmente utile a riuscire a trasformare radicalmente la realtà scolastica attuale sembra essere la formazione dei docenti e la metamorfosi delle loro pratiche didattiche, così come già evidenziato da Lodi.

A partire dalla *coscientizzazione* relativa alla considerazione che essi hanno non solo degli studenti e delle studentesse, ma anche del loro stesso ruolo, la formazione dei docenti dovrebbe prevedere, ad un tempo: l'inda-

2 Risale al 1994 il documento redatto dall'OMS in cui si evidenzia la necessità di integrare le *life skills* all'interno della programmazione scolastica per garantire il benessere psico-sociale degli studenti (WHO, 1994). Il tentativo più recente del sistema scolastico italiano di attuare tale integrazione consiste nel DDL 2372/2022, approvato dalla Camera l'11 gennaio 2022, che si propone di integrare le "competenze non cognitive" nei programmi scolastici.

gine preliminare delle pedagogie latenti di cui si è portatori; l'esercizio del *pensiero riflessivo e metariflessivo*; la formazione alla ricerca come processo di apprendimento, generale e generalizzabile; la sensibilizzazione ai concetti di *vulnerabilità* (Lopez, 2018), *incertezza* (Morin, 2000) e *incompiutezza* (Freire, 2011) come cifre caratterizzanti l'*umano*. La comprensione profonda di tali concetti potrebbe costituire la chiave di volta per una reale trasformazione dell'immaginario docente. Tratti caratteristici della natura umana, essi costituiscono, al tempo stesso, i presupposti fondamentali per la realizzazione di un apprendimento realmente significativo. Attuando, poi, uno stile di insegnamento che incarni tali aspetti di umanità, ai e alle discenti si darebbe la possibilità di riconoscere, in essi, la cifra accomunante l'intero genere umano; e, in tal modo, si promuoverebbe una spinta ad agire in modo *responsabile e trasformativo*.

Essere umani implica, infatti, l'essere storici e, dunque, ontologicamente inconclusi (Freire, 2011). L'inconclusione e lo stato di incertezza diffusa che essa comporta, richiedono la formazione a un pensiero che sia, a un tempo:

- *complesso* – in grado di cogliere le molteplici interconnessioni della realtà sistemica;
- *critico* – capace di rifiutare verità precostituite e di prendere decisioni responsabili;
- *plurale* – in grado di considerare le innumerevoli istanze che permeano la realtà e i diversi attori che in esse agiscono, lontano dalle logiche univoche e unilaterali (Frabboni & Pinto Minerva, 2013);
- *creativo* – capace di elaborare risposte inedite a problemi imprevedibili.

Obiettivo primario di una scuola che operi per il superamento dell'agire competitivo, performativo e omologante è la formazione a un pensiero che, in altri termini, restituisca la portata *liberatrice* insita nella natura potenzialmente *trasformativa e resiliente* dell'essere umano.

#### 4. Conclusione

Perché ciò accada, occorre capovolgere la logica colonizzatrice propria dei retaggi culturali di cui ancora oggi il sistema scolastico italiano si fa portatore, sia dal punto di vista dell'organizzazione curricolare sia dal punto di vista delle metodologie didattiche. Occorre ripartire, nel suo ripensamento,

dai soggetti in formazione, dagli immaginari che si hanno di essi e dalla possibilità di considerarli fautori sostanziali del mondo che verrà.

Tale rivoluzione, tuttavia, non può che essere resa possibile a partire dal rinnovamento *radicale* dell'immaginario docente, così come evidenziato dal pensiero e dall'agire didattico proprio di Mario Lodi. Come lui stesso afferma, infatti, “la libertà di pensiero e di parola, la democrazia, la partecipazione alla cosa pubblica, non [...] [sono] cose da imparare leggendole sui libri, ma da momenti da vivere dentro la scuola” (Lodi, 1995, p. IX).

La scuola rappresenta, tuttora, il principale ambiente educativo formale di stampo relazionale in cui studenti e studentesse di tutte le età formano le proprie identità, scoprono le proprie capacità, delineano le proprie aspirazioni e, non da ultimo, entrano in contatto con le proprie e altrui fragilità. Già Lodi, nella *Lettera ai giovani maestri* (Lodi, 1995, pp. IX-XIX), affermava che quanto prospettato all'interno dei documenti normativi del sistema scolastico italiano non corrispondeva a quanto, nei fatti, veniva realizzato all'interno delle aule: i saperi venivano trasmessi rendendo gli alunni soggetti passivi, tagliando fuori dal processo di apprendimento tutto ciò che riguardava le loro esperienze di vita. E ciò accade ancora, in particolar modo se si tiene in considerazione l'organizzazione e l'insegnamento propri della Scuola Secondaria Superiore.

La parcellizzazione delle conoscenze formali e l'utilizzo di metodologie didattiche trasmissive provocano un distanziamento sostanziale tra ciò che la scuola si propone di essere e ciò che, effettivamente, risulta essere. Da motore propulsivo di rigenerazione sociale e culturale – formatore di menti libere, pensanti e trasformatrici – la scuola si riduce a essere un'istituzione finalizzata all'assoggettamento di coloro che la frequentano, inibendo la formazione del *pensiero divergente* – in grado, cioè, di prospettare scenari inediti e di avviare, in tal modo, processi di rinnovamento sociale e culturale.

Appare necessario, perciò, ripartire dai paradigmi fondanti il processo di insegnamento e ricalibrarli in funzione delle caratteristiche autentiche dell'umano.

## Bibliografia

- Cyrulnik B. (2009). *Autobiografia di uno spaventapasseri. Strategia per superare le esperienze traumatiche*. Milano: Raffaello Cortina.
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (2013). *Manuale di pedagogia e didattica*. Bari-Roma: Laterza.

- Freire P. (2011). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: Gruppo Abele (Opera originale pubblicata nel 1968).
- Freire P. (2014). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: Gruppo Abele. (Opera originale pubblicata nel 1996).
- Lodi M. (1995). *Il paese sbagliato. Diario di un'esperienza didattica*. Torino: Einaudi (Opera originale pubblicata nel 1970)
- Lopez A.G. (2018). *Pedagogia delle differenze. Intersezioni tra genere ed etnia*. Pisa: ETS.
- Maturana H., Varela F. (2021). *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente*. Venezia: Marsilio (Opera originale pubblicata nel 1980).
- Morin E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin E. (2020). *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del coronavirus*. Milano: Raffaello Cortina.
- Scardicchio A.C. (2020). *Metabolè. Speranza, resilienza, complessità*. Milano: FrancoAngeli.
- World Health Organization. Division of Mental Health. (1994) . *Life skills education for children and adolescents in schools. Pt. 1, Introduction to life skills for psychosocial competence. Pt. 2, Guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programmes*, 2nd rev. World Health Organization. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/63552>

# Paesi sbagliati e soggettività impreviste

Antonio Donato

*Assegnista di ricerca – Università di Bologna*  
*antonio.donato6@unibo.it*

*Il mondo, che avevamo costruito giorno per giorno,  
con i bei colori puliti e che ora sembrava perfetto,  
è tutto sbagliato.*  
(Mario Lodi, 1970, p. 65)

## 1. La partecipazione: una questione politica

In questo breve intervento si proverà a delineare, a partire dai contributi di Mario Lodi e in particolar modo dalla suggestione della sua opera *Un paese sbagliato*, la relazione che intercorre tra la figura del maestro di Vho e lo sfondo degli anni in cui il suo lavoro si svolge, per giungere ad alcune considerazioni epistemiche e ontologiche su uno dei temi della conferenza Siped: la partecipazione. Tale aspetto è da considerarsi come un processo culminante nel riconoscere l'altro come soggetto sociale, all'interno di una relazione di potere (come può essere una relazione educativa) che non si trasforma in una relazione di oppressione e/o dominio.

La “rivoluzione silenziosa”, come venne definita l'esperienza di Vho, è delineata dentro il contesto più ampio delle trasformazioni sociali degli anni sessanta/settanta, offrendo la possibilità agli esclusi dalla storia moderna di essere inclusi in quella storia dominata dalla figura universale per eccellenza della modernità, ovvero dell'uomo bianco, adulto, normodotato, occidentale. Si apre, dunque, la possibilità anche in pedagogia di mettere in discussione una rappresentazione astratta di dominio dell'Uomo “rappresentante” su quello che non poteva essere definito tale (il non-umano), ovvero il “rappresentato”, fondamento epistemico “di una pratica rappresentativa che autorizza per sempre il ventriloquo a parlare per loro” (Haraway, 2019, p. 89). Gli anni sessanta/settanta sono gli anni in cui le donne con i movimenti femministi e le società non-occidentali attraverso movimenti decoloniali prendono parola. Si afferma la presenza di corpi minoritari, infatti, nello spazio sociale. Nei propri lavori, Mario Lodi dà voce ad un'altra minoranza

esclusa dalla rappresentazione “universalistica”, ponendola come attore sociale: i non-adulti. Tale prospettiva può essere sintetizzata dalle parole di Ingold, secondo cui “L’educazione si trova innanzitutto nella pratica partecipativa; non la si trova in quelle situazioni in cui persone e oggetti assenti vengono rappresentati simbolicamente, ma in quelle in cui vengono resi presenti e in cui soprattutto sono responsabili gli uni nei confronti degli altri, nella corrispondenza della vita sociale” (2019, p. 63).

## 2. L’irruzione di soggetti imprevisti

I movimenti sociali – dai femministi a quelli indigeni – hanno avuto al centro la critica al concetto di “rappresentazione” sia nelle forme politiche (come nelle forme di democrazia rappresentativa) sia in tutte discipline in cui si è sedimentata la rappresentazione dell’“altro”. Questa pratica, che Donna Haraway chiama del ventriloquo, ovvero “parlare sempre al posto di”, porta alcune minoranze a prendere parola. In antropologia – disciplina emblematica di questo discorso – ad esempio, a partire dagli anni settanta, si è assistito alla “crisi della rappresentazione etnografica”: essa ha riguardato il modo in cui l’antropologia aveva “parlato degli altri” senza preoccuparsi troppo del modo in cui questi “altri” potevano essere rappresentati all’interno di un testo. Proprio da tale messa in discussione, si giunge ad immaginare che l’antropologia possa essere un confronto, un utile esercizio di democrazia che ci permette di usare l’antropologia come “filosofia con le persone”, studiando *con*, piuttosto che studiandole (Ingold, 2019). L’autore nel suo testo dal titolo emblematico *Antropologia come educazione* afferma che “l’antropologia ha avuto a lungo un problema con il concetto di cultura” (ivi, p. 55), ponendo una distinzione tra chi “possiede” la cultura e chi è “posseduto” dalla cultura. Tale distinzione può essere facilmente traslabile anche in ciò che spesso ha segnato le relazioni nelle teorie pedagogiche e nelle pratiche educative. La critica alla rappresentazione, insomma, è dettata dalla partecipazione nello spazio di nuovi soggetti sociali.

L’irruzione sulla scena sociale di “soggetti imprevisti” – come vengono definite le istanze femministe dall’autrice Carla Lonzi – portano con sé una straordinaria capacità di trasformazione dei rapporti stessi, ovvero del rapporto con l’altro. Con “soggetti imprevisti” (Lonzi, 1973) si vogliono qui definire anche tutte le eccedenze che nel corso della modernità sono state escluse, ma che proprio in quegli anni vedono una grande partecipazione democratica. Sono le stesse soggettività escluse anche dai discorsi (umani-

stici) universali, ma che hanno visto nella pedagogia uno spazio di affermazione. Sono gli anni di una *Lettera ad una professoressa* (1967), documento di scrittura collettiva di denuncia di don Milani sul classismo scolastico; sono gli anni della pubblicazione di Paulo Freire della *Pedagogia dell'oppresso* (1971) con cui l'autore prova ad uscire dalla logica colonizzatrice; è il periodo di Mario Lodi che con il Movimento di Cooperazione Educativa propone una discussione di rinnovamento delle pratiche educative come vera e propria produzione di uno spazio sociale. In particolar modo le attività educative iniziano ad essere problematizzate come pratiche di potere, in direzione di una ricerca di nuove forme che possano sfuggire alla loro rigidità per non rischiare di diventare di oppressione e di colonizzazione dell'altro. Le attività educative, quindi, sono ripensate per permettere un riposizionamento delle soggettività coinvolte, garantendo una forma di *agency* dei diversi soggetti. Tutto ciò, nel lavoro di Mario Lodi, emerge dalle pratiche espressive, dal potere di parola delle soggettività coinvolte e dalle loro conoscenze. Tale partecipazione non ha solo un valore rappresentativo, ma anche epistemico e ontologico: la messa in discussione di un mondo unidirezionale e universale a favore di mondi multipli è caratterizzata da nuovi strumenti per agire e trasformare il mondo stesso. Il non-adulto, in Mario Lodi, non è solo una rappresentazione, ma una prospettiva incarnata e materiale, non un non-soggetto o un soggetto-altro ma un altro-soggetto.

### 3. L'eco contemporanea

L'irruzione delle soggettività impreviste, con particolare riferimento alle soggettività considerate non-adulte, tanto nei lavori di Mario Lodi quanto nel più ampio panorama sociale, può essere compreso anche a partire dai *Social Studies of Childhood* (James, Jenks, Prout, 1998) che mettono in luce la discussione da un punto di vista ontologico. All'interno di questa area di studio, l'infanzia, ad esempio, è percepita come una produzione sociale, sottolineando che il modo in cui ci si aspetta che le soggettività non-adulte agiscano e si comportino dipende dal contesto sociale e culturale. Un ulteriore punto di partenza per gli studi sociali sull'infanzia è che i bambini sono considerati come partecipanti alla società: "i bambini non sono solo i soggetti passivi della struttura e dei processi sociali" (Prout, James, 1997, p. 8). Gli studi sociali sull'infanzia sono utili inoltre a sottolineare che ciò che i bambini fanno, dicono e pensano non è solo

il risultato di processi sociali esterni, ma che essi sono soggetti attivi in tali processi. Di conseguenza, oggi più che mai, c'è da chiedersi come i bambini possano presentare il proprio punto di vista nei processi educativi e nei processi sociali più ampi. Questo non significa che si dia per scontato che i bambini siano liberi e capaci di fare qualsiasi cosa o che esprimano sempre forme di critica "politicizzata", ma che bisogna essere ben consapevoli che i bambini siano prodotti dalla riproduzione sociale e che le forme di critica possano essere manifestate sotto diverse forme di *agency*. C'è da mettere in evidenza come non sempre semplicemente si accetta, si interiorizza e si ripeta ciò che la società e gli adulti dicano loro: i paesi posso essere sbagliati. Si vuole sostenere che la loro partecipazione alla vita quotidiana è caratterizzata da processi di appropriazione, reinvenzione e riproduzione (Corsaro, 2005). Corsaro delinea ciò all'interno di un processo creativo che sottolinea sia gli aspetti innovativi, sia il fatto che i bambini prendono parte e utilizzano strutture sociali già esistenti, sia quanto essi contribuiscano alla ricostruzione e alla reinvenzione, al mantenimento e allo sviluppo delle stesse. Affermare, dunque, che le soggettività non-adulte siano una produzione sociale ci permette da una parte di imparare a conoscere le costruzioni dell'infanzia nella storia, così come facciamo anche nella nostra epoca e nella nostra società, e dall'altra di riflettere sul fatto che posizioni di status come non-adulto o adulto non possono semplicemente essere considerate come un effetto inevitabile e naturalizzato del passare del tempo (James, Jenks, Prout 1998). Di conseguenza, possedere questo status è relativo alle caratteristiche culturali di un determinato periodo e non può prescindere da una reale partecipazione allo spazio sociale.

Proprio su tale prospettiva di partecipazione e di creatività, l'emergere della crisi ecologica – posta all'attenzione sociale anche dai movimenti sociali che spesso partono dalle scuole stesse – ci spinge ancora una volta a ridefinire gli strumenti pedagogici per agirla (Ingold, 2019), trasformando la pedagogia in un campo di confronto con l'altro e di partecipazione, appunto. Da quell'evento che tenta di essere definito da più discipline come *Anthropocene*, che forza e problematizza teorie e pratiche che abitiamo quotidianamente, ci si interroga costantemente sulla loro trasformazione, in un modo non dissimile dall'esperienza del maestro di Vho. In particolar modo, il lavoro di Mario Lodi sembra oggi rivivere anche in quelle attività che invitano a conoscere il proprio territorio mediante l'impegno diretto, principalmente attraverso lo studio attivo: l'approfondimento delle relazioni con l'ambiente e con le comunità circostanti con evidenti collegamenti ai pro-

cessi sociali più ampi è il fondamento, ad esempio, dall'*outdoor education* (si veda Bortolotti, 2019). Alla base di tale prospettiva c'è ancora una volta il tema della partecipazione dei “non-adulti” nei “paesi sbagliati”, quale punto di vista democratico di convivenza e messa in discussione delle relazioni educative che coinvolgono anche l'ambiente nella relazione. Lavori, quelli di Mario Lodi, che anche attraverso il Movimento di Cooperazione Educativa ispirarono molte pratiche educative, dando vita a un grande slancio in Italia di processi istituenti che coinvolsero istituzioni come la scuola e che è ancora una “rivoluzione” in atto. Proprio come il suono sembra usare l'ostacolo per diffondersi e ritornare, così l'eco della voce di soggettività impreviste suggerisce un ritorno a quei paesi sbagliati, ancora da immaginare e reinventare.

## Bibliografia

- Bortolotti A. (2019). *Outdoor Education. Storia, ambiti, metodi*. Milano: Guerini.
- Corsaro W. A. (2005). Collective action and agency in young children's peer cultures. In J. Qvortrup (Ed.), *Studies in modern childhood* (pp. 231–247). Houndsmills, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Don Milani L. (1967). *Lettera ad una professoressa*. Firenze: Libreria editrice fiorentina.
- Haraway D. (2019). *Le promesse dei mostri. Una politica rigeneratrice per l'alterità inappropriata*. Roma: DeriveApprodi.
- Freire P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori.
- Ingold T. (2019). Antropologia come educazione. (L. Donat, Trans.) Bologna: La linea.
- James A., Jenks C., Prout A. (1998). *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Lonzi G. (1973). *Sputiamo su Hegel, Scritti di rivolta femminile*. Milano: Rivolta femminile.
- Lodi M. (1995). *Il paese sbagliato. Diario di una esperienza didattica*. Torino: Einaudi.
- Prout A., James A. (1997). A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. In A. Prout, A. James (Eds.), *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood* (pp. 7-33). London: Routledge Falmer.

# La pratica musicale nell'educazione e formazione democratica. Uno sguardo alla visione pedagogica di Mario Lodi

Marianna Doronzo

*Dottoranda – Università degli studi di Foggia  
marianna.doronzo@unifg.it*

## 1. Scuola democratica e formazione del cittadino: contributi teorici

Negli ultimi anni i quadri scientifici e normativi sovranazionali hanno sollecitato la scuola nella realizzazione di principi e orientamenti comuni: il nostro Paese ha recepito le indicazioni dell'Agenda 2030 dell'Unesco che, in particolare al punto quattro<sup>1</sup>, spinge verso l'adozione di politiche e prassi scolastiche volte allo sviluppo sostenibile, inclusivo e attento all'equità sociale. L'uguaglianza delle pari opportunità è fondamento ed espressione di ogni società civile e di ogni percorso di istruzione e formazione democratico.

L'attenzione che negli ultimi anni è stata dedicata a questi aspetti deriva da un dibattito molto proficuo già sviluppatosi con Dewey, il quale riteneva imprescindibile l'“abitudine all'uso dell'intelligenza” scaturita come “effetto collaterale e di lungo termine della formazione scolastica” e dalla sua intera organizzazione. Proprio attraverso l'abito mentale dell'intelligenza è possibile formare un cittadino autonomo, attivo, “capace di affrontare i futuri problemi personali e sociali”, abbandonando la pretesa di modellare i giovani per “conformarli a modelli precostituiti” (Baldacci, 2014, p. 31).

Affinché l'educazione dei giovani sia efficace a produrre una società migliore non è necessario che gli adulti abbiano un ideale definito e formulato di qualche condizione migliore [...] quel che è necessario è che vengano formate in loro abitudini che siano più intelligenti [...] allora essi affronteranno i loro problemi e proporranno i loro miglioramenti (Dewey, 1968, p. 138).

1 L'obiettivo numero 4 dell'Agenda 2030 cita: “fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti”.

La scuola, inoltre, per definirsi realmente democratica per Dewey, deve educare ad un atteggiamento riflessivo e critico nei confronti della realtà, al *pensiero*. “Poiché l’educazione è una funzione sociale di una comunità, la stessa scuola deve essere concepita come una comunità democratica, poiché solo in quanto tale essa può veramente assicurare la crescita intellettuale e morale di tutti” (Baldacci, 2017, p. 28). Per attivare un reale processo di cambiamento sociale è necessario formare l’uomo sviluppandone tutte le dimensioni (intellettuale, sociale, religiosa, morale). Non a caso, presso la scuola di Barbiana, Don Milani ha inteso educare e crescere tutti i suoi ragazzi, prendendosi *cura* di loro attraverso il dialogo e la *parola*.

Tetto e pane sono fra i massimi beni. Mancarne è dunque una delle massime miserie. Eppure l’uomo non vive di solo pane. C’è dei beni che sono maggiori del pane e della casa e il mancare di questi beni è miseria più profonda che il mancare di pane e casa. [...] Ciò che manca ai miei [ragazzi] è dunque solo questo: il dominio sulla parola. Sulla parola altrui per afferrarne l’intima essenza e i confini precisi, sulla propria perché esprima senza sforzo e senza tradimenti le infinite ricchezze che la mente racchiude (Milani, 2007, pp. 53, 56).

Anche per Gramsci il compito fondamentale della scuola è quello di promuovere la tendenza democratica nella società: senza la parola non c’è dignità e quindi neanche giustizia. La scuola diviene realmente democratica se fornisce *a tutti* gli strumenti intellettuali necessari a raggiungere l’indipendenza e a maturare la capacità di compiere scelte in maniera attiva e critica. Scrive a tal proposito Baldacci: “tutti devono essere dotati delle competenze per poter diventare ‘dirigente politico’; cosicché, chiunque, anche se non lo diventerà effettivamente, sarà in grado di controllare chi dirige, e giudicare se dargli o no il proprio consenso democratico” (Baldacci, 2014, p. 32).

Si prefigura l’idea di un “nuovo umanesimo” in cui l’uomo diviene cittadino attivo e partecipe, in grado di “fare la sua parte” nella/per la società in cui vive.

La pedagogia si connota così di una forte valenza politica, secondo Franco Cambi, divenendo un “sapere rivolto a portare a tutti, oggi, nella democrazia, la cultura e a fissare nel dialogo tra cultura, politica e formazione del cittadino il tema oggi più forte e più alto del fare pedagogia” (Cambi, 2008, p. 45).

## 2. La pratica musicale come esercizio di democrazia: la visione pedagogica di Mario Lodi

Mario Lodi, spinto dai valori promossi dalla neonata Costituzione, guarda alla sua scuola come ad un luogo in cui promuovere la creatività e la libera espressione dei bambini e degli adulti in un clima democratico.

All'interno dell'introduzione al testo *Il paese sbagliato*, Lodi afferma che “la libertà di pensiero e di parola, la democrazia, la partecipazione alla cosa pubblica non erano cose da imparare leggendole sui libri, ma momenti da vivere dentro la scuola, ancora rigidamente trasmissiva” (1995, p.IX-X).

Dunque, Lodi promuove una pedagogia in grado di dare dignità al bambino, di ascoltare la sua voce e mettere al centro le esperienze valorizzando tutti i linguaggi espressivi, tra i quali la musica. Proprio la musica, riscoperta in chiave pedagogica, diviene strumento e mezzo per riconoscere le specificità di ogni bambino e strutturare ambienti di apprendimento in grado di valorizzarle, mettendone in risalto la dimensione del talento in un'ottica di promozione dello sviluppo inteso globalmente. Sempre nell'introduzione de *Il paese sbagliato* si legge: “Ispirandosi alle idee del pedagogista francese Celestin Freinet, [si] introdusse nella scuola italiana l'idea del bambino protagonista che sviluppa le sue capacità, le mette a disposizione della classe-comunità, stampa un giornale su cui racconta la vita sua e dei compagni, continua il gioco prescolare della esplorazione occasionale nella ricerca organizzata, rappresenta il mondo che sta scoprendo: col disegno, il teatro, la musica, ecc.” (1995, p. X). Quindi la musica, lo strumento musicale, divengono vero e proprio *medium* educativo utilizzato, ad esempio, per “accompagnare” i bambini durante la lettura delle fiabe. La pratica musicale, nella metodologia del maestro e pedagogista, è incentrata sull'improvvisazione, lascia libero sfogo alla fantasia, al processo creativo e non è costretta entro le aride mura del solfeggio e della teoria musicale che inevitabilmente restringono il campo d'azione della musica stessa. L'apprendimento della notazione musicale nella visione pedagogica di Lodi deve essere subordinato all'apprendimento della pratica strumentale. Del resto, nel testo *Come giocavo* Lodi racconta di aver imparato a suonare il suo strumento preferito, il mandolino, utilizzato poi durante i suoi interventi educativi nella Casa delle Arti e del Gioco, in modo del tutto autonomo e casuale, senza una conoscenza pregressa del sistema di notazione musicale.

Ero studente all'istituto magistrale e il professore Tonelli ci insegnava musica e canto. La musica era solo solfeggio e mi creava noia, non rico-

noscevo il nome delle note, che scrivevo a matita sotto il rigo provocando il sarcasmo del professore. Quell'anno, frugando nella soffitta trovai un vecchio mandolino scordato e lo mostrai a mio padre, il quale me lo fece accordare da un suonatore che abitava davanti a casa nostra e me lo consegnò invitandomi a suonarlo. Ma io, che non sapevo solfeggiare e non sapevo quale corrispondenza ci fosse tra le note e le corde a coppie dello strumento, restai con il mandolino tra le mani e tutti i miei problemi musicali irrisolti. Lo dissi a un mio compagno che casualmente era vicino a me nell'aula di musica e lui, che lo sapeva suonare, mi informò: mi insegnò la tastiera e mi scrisse il nome delle note nei punti in cui dovevo premere per produrre il loro suono. Cominciai così, faticosamente ma irreversibilmente la mia ricerca dei suoni sulla tastiera. I suoni del solfeggio che non riuscivo a ricordare e che ora invece cantavo sottovoce. Andai quindi alla ricerca sul libro di altre semplici musiche e a poco a poco quello strumento diventò il "mio" strumento, sul quale osavo qualche volta trarre motivi inventati, allegri o tristi a seconda degli stati d'animo (Lodi, 2014).

Attraverso la strutturazione di percorsi di apprendimento di tipo laboratoriale ed esperienziale l'ambiente educativo diviene fortemente democratico ed inclusivo, aperto alla possibilità di scambio e di reciproco arricchimento, all'ascolto e al dialogo, alla collaborazione e alla comune partecipazione: un ambiente democratico, palestra di cittadinanza in cui tutti possano sentirsi parte di una comunità nella quale nessuno prevale sull'altro.

### 3. Quale idea di scuola?

Una riflessione attenta e ragionata del pensiero del maestro Lodi ci consente di adottare una visione prospettica, indubbiamente propositiva, di un fare scuola nuovo, moderno, sempre più attento alle esigenze degli studenti. Considerata la valenza pedagogica della musica, è possibile immaginare di introdurre l'insegnamento nel piano di studi della scuola di ogni ordine e grado?

Si profila l'urgenza di sensibilizzare i docenti rispetto ad un insegnamento di qualità e professionalità. Lo stesso Lodi quando racconta la propria esperienza scolastica ci consegna l'immagine di un docente fortemente legato a metodi di insegnamento rigidi e trasmissivi. L'idea di fondo, rafforzata anche nella *Lettera aperta ai giovani maestri*, è che "se il docente costruisce il suo programma sulle materie da trasmettere, come accadeva nella

vecchia scuola, l'apprendimento viene dissociato dal gioco-interesse e il bambino non è più protagonista ma ripetitore di nozioni” (1995, p.XIII).

Mario Lodi parla a tutta la comunità scolastica, anche alle “care maestre e cari maestri” della lettera scritta negli ultimi anni della sua vita. Nella lettera tra le altre cose si legge:

come facciamo ad insegnare in tempi come questi? [...] Forse qualcuno di voi ha la brutta sensazione di lavorare come dopo un conflitto: in mezzo a macerie morali e culturali, a volte causate dal potente di turno – ce n'erano anche quando insegnavo io – che pensa di sistemare tutto con qualche provvedimento d'imperio. [...]. Il mio augurio per il nuovo anno scolastico è questo: non sentitevi mai da sole e da soli (2010).

## Bibliografia

- Asinari P.G. (2022). *Mario Lodi e la Musica* from <https://spaziolodi.indire.it/interviste/>
- Baldacci M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro, democrazia*. Milano: Franco Angeli.
- Baldacci M., Lopez G. (Eds.) (2017). *John Dewey e la pedagogia democratica del '900*. Roma: Roma Tre-Press.
- Cambi F. (2008). *Introduzione alla filosofia dell'educazione*. Bari: Laterza.
- Dewey J. (1968). *Natura e condotta dell'uomo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Lodi M. (2014). *Il Paese sbagliato*. Torino: Einaudi.
- Lodi M. (2014). *Come giocavo*. Piadena Drizzona: La Casa delle Arti e del Gioco
- Lodi M. (2010). *Lettera agli insegnanti* from <https://www.casadelleartiedelgioco.it/lettera-agli-insegnanti-di-mario-lodi/>
- Milani L. (2001). *Lettere di Don Lorenzo Milani priore di Barbiana*. Milano: Mondadori.

**“Per abituare l’alunno a non ritenere indiscutibile  
il pensiero stampato”.**  
**Una riflessione di Mario Lodi sulle pubblicità  
rivolte ai bambini**

Veronica Annamaria Fonte

*Dottoranda – Università Cattolica del Sacro Cuore  
veronica.fonte@unicatt.it*

## **1. La pubblicità come fonte storico-educativa**

L’analisi proposta nel presente contributo prende spunto da una riflessione di Mario Lodi sulle pubblicità e il loro ruolo nella vita quotidiana di bambini e bambine.

Prima di addentrarmi nelle parole del maestro, è necessaria una premessa che inquadri il ruolo della pubblicità nella ricerca storico-educativa e la rilevanza di questo tipo di materiale per un’analisi legata alla storia dell’immaginario d’infanzia. L’utilizzo della pubblicità come fonte storica, infatti, è da inserire in una cornice teorica più ampia. A partire dalla metà degli anni Novanta gli studi di storia dell’educazione sono stati investiti da un profondo rinnovamento teorico causato da quelli che sono stati definiti *visual turn* e *material turn* (Depaepe, Henkens, 2000; Dussel, 2020; Pozo Andrés, Braster, 2020), che hanno spostato l’attenzione sulla produzione di immagini nei contesti scolastici ed extrascolastici come fonte di studio privilegiata nella ricerca storico-educativa (Meda, 2016; Pozo, Braster, 2020).

Questo approccio ha iniziato a prendere in considerazione la produzione di immagini come una parte fondamentale del più ampio processo di costruzione della memoria collettiva relativa ai contesti educativi e, più in generale, di una rappresentazione di infanzia. Le fonti maggiormente utilizzate fino ad ora sono state fotografie, dipinti, illustrazioni, ma il materiale pubblicitario può costituire una fonte di ricerca altrettanto proficua.

Le pubblicità, in tal senso, benché non siano ancora state considerate con sufficiente attenzione (Mattioni, 2017), hanno avuto un ruolo rilevante nell’influenzare l’immagine dell’infanzia, proprio per la loro costante e massiccia presenza all’interno dei prodotti di intrattenimento sempre più diffusi in Italia a partire dal secondo dopoguerra.

I materiali pubblicitari, dunque, possono essere presi in considerazione

e indagati come luogo di costruzione di una precisa rappresentazione di infanzia e di produzione di discorsi significativi su di essa.

## 2. Contesto storico

Il secondo dopoguerra in Italia è stato teatro di profondi stravolgimenti sociali, culturali ed economici, direttamente connessi ad alcuni fenomeni cruciali, in particolare il boom economico, il processo di industrializzazione, che favorì un imponente esodo dalle campagne alle città, e infine l'istruzione secondaria di massa.

In questo contesto diventa sempre più evidente l'attenzione dell'industria nei confronti del mondo dell'infanzia, con il progressivo sviluppo di settori industriali specializzati, come quello del gioco, dei vestiti per bambine e bambini, ma anche di prodotti educativi legati alla sfera della salute, dell'igiene e del mondo della scuola (Meda, 2016).

Ad accompagnare questo processo, è stato il costante cambiamento dei media e della produzione culturale non solo indirizzata agli adulti, ma anche ai più giovani. In tal senso, infatti, iniziano ad affermarsi nuovi media rivolti all'infanzia e a cambiare i modi in cui quelli tradizionali erano abituati a rivolgersi ai più piccoli, sia nei contenuti che nella forma.

Da un lato era già presente una forte produzione culturale rivolta ai bambini, basti pensare alle numerose riviste a essi dedicate, come “Il Corriere dei Piccoli”, “Il Giornalino”, “Il Vittorioso”, “Topolino” e tante altre, ma anche alla diffusione capillare della televisione nelle case delle famiglie italiane. Dall'altro, iniziava a moltiplicarsi lo sviluppo di tipi di oggetti, immagini e, più in generale, di dispositivi narrativi rivolti a bambine e bambini, tra cui le pubblicità.

Il cambiamento che si verifica nei media va a riflettere quello che stava accadendo nel modo di consumare degli italiani, portando a una imponente diffusione di materiali pubblicitari sempre più specializzati e indirizzati ai bambini.

In questo modo, il mondo dei media inizia ad avere un ruolo centrale nella società, non solo per gli adulti, ma anche per i bambini, contribuendo a cambiare l'immagine di infanzia. Il bambino viene a configurarsi come “bambino acquirente” e di conseguenza come target di mercato al quale destinare precisi prodotti e materiali pubblicitari (Polenghi, 2017).

Questo processo legato al mondo dell'infanzia è da considerarsi all'interno di un più ampio percorso nel quale il consumo inizia a occupare un

ruolo rilevante nella vita degli individui, andando a incidere su dinamiche culturali e sociali.

A partire dagli anni Sessanta e Settanta, infatti, il ruolo del consumo nell'evoluzione della società e delle relazioni si è fatto più incisivo, per esempio contribuendo alla costruzione di identità di genere, generazionali, nazionali e di classe sociale (Oliviero, 2018). Come suggerisce Stefano Oliviero, in tal senso il “consumare” può essere inteso come un vero e proprio processo formativo da indagare nei luoghi in cui si può osservare il flusso degli oggetti, le loro rappresentazioni e i loro significati simbolici.

Il materiale pubblicitario, dunque, diventa una fonte storicamente rilevante per un'analisi storico-educativa che tenga conto anche della dimensione dei consumi nella vita di bambine e bambini e di come essi siano progressivamente divenuti oggetti di politiche commerciali, ma anche soggetti di consumo in grado di esercitare un potere di acquisto (Polenghi, 2017).

### 3. La riflessione di Mario Lodi. L'appendice “Il Carosello” ne *Il paese sbagliato*

All'interno di questo quadro storico-culturale è possibile prendere in considerazione la figura di Mario Lodi e la sua attività di insegnamento. Il pensiero di Mario Lodi ha sempre avuto al centro un'idea di scuola democratica, che deve essere in grado di formare futuri cittadini capaci di inserirsi nella società col diritto di esporre le proprie idee e il dovere di ascoltare le opinioni altrui (Lodi, 1963): una scuola che deve preparare alla vita, in un'ottica in cui le due debbano coincidere, non essere separate. In tal senso, l'interesse di Lodi per la produzione culturale rivolta ai bambini risulta significativo, dal momento che ha l'obiettivo di coniugare la scuola e la vita, cosa indispensabile per un educatore secondo la visione di educazione portata avanti dal maestro.

All'interno dell'opera di Lodi sono rari gli accenni diretti alla produzione di materiale pubblicitario, più in generale troviamo riferimenti legati al rapporto tra sviluppo di un pensiero critico e stampa, riferendosi genericamente ai giornali diffusi all'epoca (Lodi, 1963). Il bambino, secondo Lodi, deve essere in grado di porre sempre al vaglio del suo senso critico ciò che gli viene presentato come verità stampata ed è incoraggiato a mettere in pratica il suo senso critico anche durante l'attività di scrittura e pubblicazione di giornalini che Lodi svolgeva in classe con i suoi allievi (Lodi, 1963).

Lo stesso tipo di riflessione, tuttavia, può essere applicata ai materiali pubblicitari presenti, in quegli anni, nelle riviste per bambini e più in generale in tutti i prodotti mass mediali che si stavano diffondendo, andando a incidere profondamente anche sull'infanzia. Tra le pagine de *Il paese sbagliato*, uscito nel 1970, troviamo una interessante riflessione di Lodi in un'appendice intitolata “Il Carosello”, che propone spunti significativi per questa analisi.

Nel testo, Lodi prende spunto dall'ingresso nella sua classe di Serenella, una ragazza quindicenne, pluriripetente, che arriva per “mettere scompiglio” tra gli alunni. Serenella rappresenta il motore che fa innescare la discussione della sua classe sulla pubblicità e sul ruolo che essa ricopre nella vita di tutti i giorni. Come ci racconta Lodi, questa ragazza arriva con “le sue teorie di integrata e cosciente a suo modo felice che sono una continua prova alla nostra volontà di far coincidere ideali e vita” (Lodi, 1970, p. 428). La ragazza, secondo Lodi, porta con sé immagini, rappresentazioni, ma anche suoni e parole, che appartengono a un mondo preciso: quello del consumo, della merce e della televisione, della pubblicità, del *Carosello*.

Lodi subito raccoglie la sfida: “Le sue idee sono suggestive e provocano spesso sgomento o reazione. Eppure, la presenza di Serenella è provvidenziale per noi [...]. Tanto, con l'esterno presto tutti dovranno fare i conti: meglio dunque anticipare la resistenza.” (Lodi, 1970, p. 429). Una resistenza a un sistema, quello del consumo di merci, che secondo Lodi attraverso le musiche e le immagini attraenti di pubblicità porta lo spettatore a “dormire e nello stesso tempo sognare ad occhi aperti.” (Lodi, 1970, p. 429).

Serenella racconta di come sua madre, avendole domandato di andare a prendere la Leocrema per la pelle, decide invece di acquistare la crema Kaloderma bianca. Subito ne spiega il motivo ai compagni: si ricordava di aver visto la pubblicità della crema Kaloderma e di aver subito pensato a quanto bella fosse la ragazza nella pubblicità, ma non solo: “Da quel giorno ho sempre usato quella crema [...] io uso quella perché ricordo quel viso.” (Lodi, 1970, p. 430).

La discussione che ne scaturisce, osserva Lodi, fa emergere un rapporto diverso di ogni allievo con la pubblicità e per questo motivo il maestro propone di andare più in profondità nel discorso, attraverso un questionario di venti domande. Le risposte che provengono dai bambini sono significative, perché fanno emergere delle visioni contrastanti e diversi livelli di consapevolezza.

La pubblicità viene descritta come un momento di distrazione, di relax,

come uno strumento che induce desideri, ma anche come un imbroglio, uno strumento che non aiuta i bisognosi, ma arricchisce i potenti. A questo punto, Lodi pone agli allievi una domanda, a ben vedere ancora molto attuale anche se l'oggetto in questione è diverso: "Secondo voi, *Carosello* così com'è, è uno strumento di informazione e di educazione?" (Lodi, 1970, p. 432).

### 3. Conclusioni

La breve appendice che costituisce l'oggetto di questa analisi fa emergere una visione precisa della pubblicità da parte di Mario Lodi. Essa viene vista come uno strumento di attrazione potente, in grado di "devastare" il lavoro paziente dell'educatore (Lodi, 1970, p. 429). È vista, dunque, come uno strumento di controllo e di creazione di desideri.

Allo stesso tempo, ci fornisce una preziosa testimonianza storica, seppur limitata e circostanziale, di come i bambini vivessero la pubblicità e di che ruolo essa poteva assumere all'interno delle loro vite quotidiane.

In questo modo emerge chiaramente un momento di frattura storica, la stessa frattura, forse, che Lodi individua nella presenza di Serenella in classe, in cui il modello antropologico sta apertamente cambiando in relazione al modo di consumare, anche e soprattutto a causa dei nuovi modelli culturali di riferimento e dei mezzi che li veicolano, forti di un nuovo immaginario sempre più penetrante.

Questa analisi che Lodi conduce negli anni Settanta può essere considerata come uno dei prodromi di un più ampio punto di vista che egli porterà avanti negli anni Ottanta, quando farà parte del comitato organizzativo delle *Giornate dei giovani consumatori* promosse dalla Coop a partire dal 1980, durante le quali si voleva promuovere un modo di consumare più consapevole.

Nella guida per insegnanti delle scuole medie pubblicata da COOP nel 1986, *L'educazione del giovane consumatore*, proprio Lodi dichiara apertamente che ormai la nostra è una società di consumatori, inclusi i ragazzi, e di conseguenza è la scuola che ha il dovere di educare a un consumo responsabile i giovani.

Mario Lodi, al dunque, fa del consumo, e tutto ciò che ruota intorno a esso, materia di un progetto pedagogico, dal momento che consumare rientra nella vita di tutti e in special modo dei giovani. Proprio per questo la formazione al consumo non può essere solo monopolio del consumo stesso

e dei suoi strumenti più pericolosi, come ad esempio la pubblicità, dal momento che essa rappresenta l’antitesi del principio di libertà di pensiero portato avanti da Mario Lodi.

## Bibliografia

- Alfieri P. (2019). *Immagini dei nostri maestri. Memorie di scuola nel cinema e nella televisione dell’Italia repubblicana*. Roma: Armando.
- Codeluppi V. (2013). *Storia della pubblicità italiana*. Roma: Carocci.
- Dekker J. J. H. (2015). Images as Representations: Visual Sources on Education and Childhood in the Past. *Paedagogica Historica*, 51(6), 702-15.
- Dekker J. J. H. (2018). The Restrained Child: Imaging the Regulation of Children’s Behaviour and Emotions in Early Modern Europe, The Dutch Golden Age. *History of Education & Children’s Literature*, 13(1), 17-39.
- Depaepe M., Henkens, B. (2000). The Challenge of the Visual in the History of Education. *Paedagogica Historica*, 36(1), 10-17.
- Druker E. (2018). Stages of Consumerism: Mass Advertising and Children’s Literature in Early Twentieth-Century Sweden. In S. Petersson, C. Joahnsson, M. Holdar, S. Callhan (Eds.), *The Power of the In-Between: Intermediality as a Tool for Aesthetic Analysis and Critical Reflection* (pp. 239-260). Stoccolma: Stockholm University Press.
- Dussel I. (2013). The visual turn in the history of education: four comments for a historiographical discussion. In T.S. Popkewitz (Ed.), *Rethinking the history of education: transnational perspectives on its questions, methods, and knowledge* (pp. 29-49). New York: Palgrave Macmillan.
- Dussel I. (2019). Visuality, Materiality, and History. In Fitzgerald T. (Ed.), *Handbook of Historical Studies in Education* (pp.137-152). Cham: Springer.
- Farchione A. (2020). *Storia della pubblicità italiana dall’unità d’Italia ai nostri giorni*. Roma, Italia: Aracne.
- Gecchele M., Polenghi S., Dal Toso P. (Eds.) (2017). *Il Novecento: il secolo del bambino?* Bergamo: Junior.
- Lodi M. (1970). *Nel paese sbagliato*. Torino: Einaudi.
- Lollo R. (Ed.) (2002). *Il “Corriere dei Piccoli” in un secolo di riviste per ragazzi*. Milano: Vita e Pensiero.
- Meda J. (2016). *Mezzi di educazione di massa. Saggi di storia della cultura materiale della scuola tra XIX e XX secolo*. Milano: FrancoAngeli.
- Oliviero S. (2018). *Educazione e consumo nell’Italia repubblicana*. Milano: FrancoAngeli.
- Polenghi S. (2017). Al crocevia tra i media. Educazione, cinema e televisione nelle pagine del “Corriere dei Piccoli” (1954-1971). In G. Zago (Ed.), *L’edu-*

- cazione extrascolastica nella seconda metà del Novecento. Tra espansione e rinnovamento (1945-1975)* (pp. 201-224). Milano: FrancoAngeli.
- Pozo Andrés M. d. M. d., Braster S. (2019). The Visual Turn in the History of Education. In T. Fitzgerald (Ed.), *Handbook of Historical Studies in Education* (pp.893-908). Cham: Springer.
- Zago G. (Ed.) (2017). *L'educazione extrascolastica nella seconda metà del Novecento. Tra espansione e rinnovamento (1945-1975)*. Milano: FrancoAngeli.

# Democrazia, cittadinanza, partecipazione. Il pensiero di Mario Lodi

Francesca Franceschelli

*Dottoranda – Università degli studi di Foggia  
francesca.franceschelli@unifg.it*

## 1. Il punto di partenza

Il concetto di democrazia e quello di cittadinanza sono concetti sui quali è sempre in corso una discussione. Il primo, in quanto categoria teorica, può essere utilizzato in due diversi modi: descrittivo e valutativo. L'uso descrittivo individua i tratti essenziali della democrazia, dal greco "demos", che significa popolo e «Kratos» che significa potere, quindi la democrazia va pensata come «il potere del popolo»: un modo di governare che dipende dalla volontà del popolo.

Il secondo punto di vista, quello valutativo, fa riferimento alla preferibilità della democrazia rispetto ad altre forme di governo. Questa preferibilità dipende dal fatto che la crescita degli esseri umani si realizza davvero quando gli stessi uomini partecipano attivamente alla vita della comunità a cui appartengono. Importante è quanto affermava Dewey circa la democrazia, intesa non solo come una forma di governo ma come un modo di vita associata che rappresenta il presupposto indispensabile per lo sviluppo umano (Dewey, 2000). Dewey teorizzò un'educazione democratica per una democrazia che non si risolvesse semplicemente nel diritto di voto, ma si realizzasse ponendo tutti in condizioni eguali nella lotta contro le difficoltà della vita; per lui, non può esserci scuola democratica se non in una società democratica e non può esserci società democratica se non con una scuola democratica, che educi i giovani al significato profondo della partecipazione, della socialità e della corresponsabilità (Dewey, 1949).

Pertanto tra educazione e democrazia esiste un rapporto reciproco: l'educazione assicura agli individui di partecipare pienamente alla vita democratica; la democrazia garantisce la piena educazione di tutti. Per questo, la democrazia si caratterizza per una profonda devozione verso l'educazione, e contestualmente rappresenta il contesto in grado di offrire le condizioni

per la crescita continua di ogni individuo, poiché l'educazione è un processo sociale di crescita intellettuale e morale. Lo scopo dell'educazione va individuato esclusivamente in questo processo di crescita personale e in questo modo, il circolo virtuoso tra democrazia ed educazione giunge a compimento: senza l'una non può compiersi l'altra e viceversa.

In quanto all'origine della «cittadinanza» invece, questa risale all'antica Grecia, quando i cittadini avevano il diritto legale di partecipare alle decisioni dello Stato. La cittadinanza è una realtà complessa e multidimensionale che deve collocarsi nel suo contesto politico e storico. In particolare, la cittadinanza democratica si riferisce alla partecipazione attiva degli individui al sistema dei diritti e delle responsabilità che è la sorte dei cittadini nelle società democratiche. La cittadinanza è l'espressione di modalità dell'abitare i luoghi con cui le comunità umane cercano di darsi norme e consuetudini necessarie a garantire la convivenza pacifica nella diversità.

## 2. Cittadinanza e democrazia: convergenze e divergenze

Alla luce di quanto già detto democrazia e cittadinanza sono realmente due facce della stessa medaglia? È dato quasi per scontato ormai, sia nella ricerca scientifica sia in quella in ambito pubblico, che democrazia e cittadinanza siano due fenomeni strettamente connessi o addirittura due facce della stessa medaglia. Alla base di questo pensiero vi sono gli studi sulla cittadinanza che hanno come assunto di base l'idea di una affinità elettiva: la democrazia genera cittadini responsabili e impegnati, mentre la cittadinanza genera sistemi democratici solidi e dinamici (Moro, 2016).

Ma se analizziamo nello specifico la natura di questo rapporto, emerge che è tutt'altro che lineare o naturale ma è articolato e complesso, caratterizzato da convergenze e divergenze.

Democrazia e cittadinanza hanno molti punti di contatto: entrambe hanno come radice comune l'eguaglianza: nel caso della democrazia si tratta di eguaglianza politica, nel caso della cittadinanza è giuridica, politica e sociale.

La cittadinanza si fonda sulla eguaglianza formale e sostanziale tra tutti i membri della comunità politica cioè nell'esercizio di una sovranità che sta alla base della rappresentanza democratica.

Cittadinanza e democrazia si presentano come fenomeni processuali e contestuali: processuali perché prendono forma nel corso del tempo senza essere dedotti da alcun modello; contestuali perché gli elementi che li caratterizzano sono connessi ai luoghi, alle situazioni e alle eredità storiche.

I punti di contatto tra democrazia e cittadinanza sono quindi di carattere sostanziale ma non si può non tenere conto della tensione reciproca, una tensione che tocca l'essenza di questi due fenomeni che può così sintetizzarsi: la cittadinanza è in contrasto con la democrazia perché si basa su un principio di esclusione; mentre la democrazia considera i cittadini come un problema per il funzionamento del regime rappresentativo.

La cittadinanza è uno strumento per includere individui e gruppi sociali nella comunità politica e questo avviene attraverso l'esclusione di altri individui e gruppi. Dunque, la cittadinanza non è un'alleata della democrazia proprio per la sua intrinseca vocazione alla esclusione.

Si potrebbe affermare quindi che cittadinanza e democrazia nascono e si sviluppano in una costante tensione reciproca: la cittadinanza mette in discussione la vocazione universale e inclusiva della democrazia, mentre la democrazia cerca di porre un freno all'"eccesso di cittadinanza" nella vita pubblica. La situazione però è ancora più complicata se spostiamo l'attenzione a ciò che accade oggi.

La democrazia è incentrata sul sistema politico, la cittadinanza invece si presenta come un dispositivo che ruota attorno a tre componenti: l'appartenenza alla comunità politica; un insieme di diritti collegati a doveri e responsabilità; la partecipazione alla costruzione e al funzionamento del regime politico che rappresenta la comunità.

Guardando agli effetti che il loro uso ha generato nella realtà, si deve riconoscere che democrazia e cittadinanza, anche se in un percorso difficile e tortuoso, sono all'origine di enormi speranze che sono state realizzate sulla strada verso il riconoscimento concreto della dignità morale e materiale delle persone, della eguaglianza, della effettiva sovranità popolare.

Nell'era della crisi e dei continui cambiamenti a cui la nostra società va incontro, democrazia e cittadinanza anziché sostenersi e rafforzarsi a vicenda costituiscono reciproci fattori di rischio. La democrazia mette in pericolo la cittadinanza perché mostra di non riuscire a trasformare in effettivo potere la voce dei cittadini, né ad arginare le disuguaglianze. La cittadinanza invece mette in pericolo la democrazia perché non le conferisce la giusta legittimazione.

### 3. Quali possibili soluzioni?

Alla luce di quanto detto c'è allora bisogno di cambiare lo sguardo, di immaginazione, c'è bisogno di educazione, poiché educare è sempre accom-

pagnare a immaginare, ad aprire un futuro possibile. Consiste, secondo il pensiero deweyano, nel liberare l'intelligenza dei giovani per farne un abito mentale così che possano essere capaci di imparare ad affrontare da soli i loro problemi sociali.

La pandemia da Covid 19 oltre a rappresentare un'emergenza sanitaria è anche origine di una crisi di cittadinanza in termini di valori di partecipazione e responsabilità. Un ruolo fondamentale spetta alla scuola in quanto volano e punto di ripartenza per la promozione e la tutela di una cittadinanza consapevole, partecipata e responsabile. Già la legge 92 del 20 agosto 2019 aveva previsto il reintegro dell'educazione civica, all'interno del curriculum per l'insegnamento, per un monte ore annuale non inferiore alle 33 ore. Questa rappresenta una scelta fondamentale del nostro sistema educativo perché ha l'obiettivo di formare cittadini responsabili e attivi e di promuovere la partecipazione piena alla vita civica della comunità nel pieno rispetto delle regole, dei diritti e dei doveri.

La scuola è la prima palestra di democrazia, una comunità in cui gli alunni possono esercitare diritti inviolabili nel rispetto dei doveri sociali, in cui si confrontano con regole da rispettare e vivono esperienze di partecipazione attiva che rappresentano il primo passo per essere cittadini attivi, consapevoli e responsabili. Il compito fondamentale della scuola è quello di promuovere la democrazia e di occuparsi della formazione del cittadino poiché tutti devono possedere nel proprio bagaglio di conoscenze le competenze per essere un buon cittadino democratico.

In classe gli studenti iniziano a vivere pienamente in una società complessa come quella attuale, sperimentano la cittadinanza e iniziano a conoscere e a praticare la Costituzione.

Questo è il principio su cui si fondava la scuola sperimentata da Mario Lodi, una scuola fondata sull'educare più che sull'insegnare, una scuola che vuole formare cittadini capaci di inserirsi nella società col diritto di esporre le proprie idee e col dovere di ascoltare le opinioni degli altri, una scuola che non si accontenta più di trasmettere solo nozioni senza alcuna empatia e attenzione alla persona.

Al centro di questa scuola c'è la Costituzione, "Non per leggerla, ma per viverla, in aula, a sei anni, perché la scuola non può accontentarsi di leggere e scrivere, deve crescere cittadini responsabili".

Una scuola che ha bisogno di "maestri ignoranti", insegnanti che sappiano imparare con i bambini e dai bambini, motivati a capire il loro modo di leggere il mondo; una scuola in cui bambine e bambini imparano attraverso il gioco e imparano insieme agli altri.

Scuola come laboratorio di idee e palestra di discussione sui principi della Costituzione, scuola che (seguendo il pensiero di Dewey) diventa spazio di democrazia e di cittadinanza attiva. Una scuola per la vita che, riprendendo il pensiero di Tagore, mette in atto processi di empowerment, di responsabilità e partecipazione.

Una scuola, quella di Mario Lodi, che rivoluziona lo spazio e il rapporto fra maestri e alunni, una scuola dove gli alunni imparano facendo e dove la lezione frontale non si usa.

Una scuola non più individualistica e competitiva che tende a eliminare gli svantaggiati ma una piccola società di uguali nei diritti e nei doveri, una società in cui la cooperazione, la libertà e altri diritti e doveri costituzionali non sono intesi come nozioni da apprendere con lo studio ma come valori da realizzare sin dal primo giorno di scuola.

## Bibliografia

- Allegretti G., Fasano L., Sorice M. (2019). *Politica oltre la politica. Civismo vs Autoritarismo*. Milano: Feltrinelli.
- Baldacci M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. Milano: Franco Angeli.
- Boselli S., Di Masi D., Surian A. (2015). *Mario Lodi: pratiche di libertà nel paese sbagliato*. Padova: Becco Giallo.
- Dewey J. (1948). *Rifare la filosofia*. Roma: Donzelli.
- Dewey J. (2000). *Democrazia ed educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Fiorucci M., Lopez G. (2017). *John Dewey e la pedagogia democratica del '900*. Roma: Roma Tre-Press.
- Lodi M. (1963). *C'è speranza se questo accade al Vho*. Bari: Laterza.
- Lodi M. (1970). *Il paese sbagliato. Diario di un'esperienza didattica*. Torino: Giulio Einaudi.
- Moro G. (2016). Democratic Citizenship and Its Changes as Empirical Phenomenon. *Società Mutamento Politica*, 7, 13, 21-40.

# Competenze di cittadinanza e contrasto alle disuguaglianze. Quale il ruolo della comunità educante?

Eleonora Mattarelli, Nicoletta Di Genova

*Dottorande – Sapienza Università di Roma*

*eleonora.mattarelli@uniroma1.it, nicoletta.digenova@uniroma1.it*

## 1. Introduzione e definizione del quadro teorico di riferimento

“1948, l’anno in cui veniva promulgata la Costituzione, io, giovane maestro ancora fresco di studi ma inesperto sul piano didattico, venni mandato allo sbaraglio in una scuola ancora autoritaria e verticistica, con nel cuore e nella mente i valori della libertà, della democrazia e della partecipazione che dovevano essere alla base della nuova società da costruire” (Lodi, 1995, p. 9).

In occasione del centenario dalla nascita di Mario Lodi, il contributo si propone di riflettere, proprio a partire dalle parole del maestro, su quali siano gli aspetti che potenziano le competenze di cittadinanza e attraverso quali dispositivi educativi queste possano essere implementate (Masala, 2007; Roghi, 2017; Lodi, 2021). Per consentire questa riflessione si è scelto di prendere le mosse dalla lettura dei dati a disposizione riguardanti il tema oggetto di esame. Dal punto di vista del framework teorico, si è fatto riferimento al pensiero di Dewey (1949), secondo il quale il sistema scolastico dovrebbe dialogare con gli altri contesti educativi assolvendo alla funzione di ponte, di snodo, in una prospettiva di *società educante* (Benvenuto, 2011). Si tratta, in sostanza, di costruire una continuità educativa tra la scuola e l’extra-scuola che sia in grado di rispondere alla vasta gamma di bisogni che investe l’individuo e che sia in grado di costruire una visione di insieme che tenda a contrastare le disuguaglianze e le iniquità sociali. Il nesso tra comunità sociale ed esperienza educativa è ripreso e sottolineato da diverse prospettive pedagogiche oltre che da numerosi studi e ricerche. Dewey (1949), infatti, afferma che i processi educativi debbano essere considerati in relazione alla loro connotazione sociale sottolineando l’importanza della *com-prensione* degli ambienti sociali in cui si svolgono e che ne influenzano l’andamento e l’esito. Si parla di ambiente educativo di qualità riferendoci a quel contesto che offre ai suoi fruitori una percezione positiva

del suo “totale assetto sociale” (Dewey, 1938, p. 32): delle relazioni con gli altri attori, della sensazione di pieno coinvolgimento nelle esperienze, delle emozioni che suscita, del senso di autoefficacia che ne deriva. In linea con questo pensiero, Save the Children fornisce una definizione che connota la *comunità educante* come l’insieme degli attori territoriali che si impegnano a garantire il benessere e la crescita di ragazze e ragazzi. In questo insieme di agenzie educative attive nella società, secondo Paparella (2009), rientrano non solo la gestione sociale della scuola attraverso un approccio partecipativo, ma anche l’esercizio attivo della cittadinanza e della partecipazione.

Quest’ultimo punto è stato ampiamente discusso da organismi sia nazionali che internazionali. L’Unione Europea, ad esempio, attraverso il Consiglio dei ministri ha inserito la competenza di cittadinanza tra le competenze chiave per l’apprendimento permanente definendola nel Quadro di Riferimento come la capacità di agire da cittadini responsabili e di partecipare pienamente alla vita civica e sociale in base alla comprensione delle strutture e dei concetti sociali ed economici, giuridici e politici oltre che dell’evoluzione a livello globale e della sostenibilità.

Di competenza di cittadinanza si parla anche nell’Agenda 2030 che, sottoscritta nel settembre del 2015, ha tra i suoi 17 obiettivi quello di impegnare i paesi firmatari nel raggiungimento dei target previsti entro il 2030. Tra questi è di notevole interesse, nei termini del discorso che si vuole presentare in questa sede, quello sull’istruzione di qualità. In particolare, l’obiettivo 4 nelle sue declinazioni è volto a promuovere l’acquisizione da parte delle giovani generazioni di un’adeguata comprensione delle questioni relative alla cittadinanza globale e alla sostenibilità.

Nello specifico delle competenze di cittadinanza l’obiettivo, con i suoi sotto-traguardi, punta a favorire non solo la libertà, l’equità e la qualità dell’educazione primaria e secondaria che porti a risultati negli apprendimenti concreti ed adeguati, ma anche l’acquisizione di competenze di cittadinanza declinate come la capacità di vivere nel mondo globale e comprendere le questioni della cittadinanza e della sostenibilità (Calvano, 2020).

Da qualche anno a questa parte le competenze di cittadinanza hanno assunto rilievo anche nelle indagini internazionali che misurano gli esiti negli apprendimenti. L’indagine ICCS, *International Civic and Citizenship Education Study*, dell’IEA, *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*, per esempio, indaga in un’ottica comparativa “le modalità con le quali gli studenti vengono preparati per svolgere attivamente il proprio ruolo di cittadini nelle società democratiche” in ciascun paese partecipante (INVALSI, 2017, p. 3). I risultati per l’Italia sono signi-

ficativamente superiori rispetto a quelli della media internazionale, soprattutto nella prova cognitiva che coinvolge gli studenti della scuola secondaria di primo grado (INVALSI, 2017; Schulz et al., 2018).

## 2. Lo studio

Affinché gli studenti acquisiscano conoscenze e competenze per promuovere lo sviluppo sostenibile tramite stili di vita adeguati e tramite l'educazione ai diritti umani, alla parità di genere e alla promozione di una cultura non violenta, in linea con i principi enunciati nell'Agenda 2030 menzionata precedentemente, le competenze di cittadinanza sono monitorate attraverso l'indagine comparativa ICCS, International Civic and Citizenship Education Study, condotta dall'IEA, *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*, nel 2009, nel 2016 e attualmente nel 2022. Le competenze di cittadinanza sono oggi di notevole importanza nell'ottica della formazione di cittadini partecipi e consapevoli dinnanzi al crescere della complessità e della eterogeneità sociale. Nel rapporto nazionale elaborato per l'Italia dall'Area delle indagini internazionali dell'Invalsi, si legge nel framework teorico dello studio che "l'educazione civica e alla cittadinanza comprende non solo la trasmissione di conoscenze e abilità, ma anche un lavoro finalizzato a favorire la partecipazione sociale e politica attiva degli studenti nonché a formare i loro atteggiamenti" (INVALSI, 2017, p. 3).

In quest'ottica oltre agli aspetti più strettamente cognitivi legati alla valutazione dei livelli di competenza in educazione civica e alla cittadinanza degli studenti, misurati attraverso una prova cognitiva, ai partecipanti all'indagine viene somministrato anche un questionario con l'intento di raccogliere informazioni sulle convinzioni, gli atteggiamenti e i comportamenti dei partecipanti in riferimento ai valori e al sistema di norme e regole che caratterizzano le società democratiche e che riguardano, tra gli altri, il rispetto dei diritti degli immigrati e delle donne.

Inoltre, sempre nel report italiano a cura dell'Invalsi in merito alla competenza di cittadinanza si legge che: "il Quadro di Riferimento ICCS (Schulz, Ainley, Fraillon, Losito e Agrusti, 2016) identifica diversi contesti che possono influenzare non soltanto i risultati degli studenti nell'ambito dell'educazione civica e alla cittadinanza, ma anche il loro impegno civico: il contesto della comunità locale, il contesto scolastico e di classe, il contesto familiare, l'ambiente dei pari e il contesto personale degli studenti" (INVALSI, 2017, p. 147).

Le domande di ricerca che hanno orientato questa parte dello studio hanno riguardato le modalità attraverso le quali, nelle scuole italiane, siano facilitate la partecipazione civica e l'impegno civico degli studenti attraverso i processi partecipativi e le modalità di interazione tra scuola e comunità finalizzate a favorire la partecipazione civica, l'impegno civico e l'apprendimento delle conoscenze civiche degli studenti. Gli strumenti di indagine si sono sostanziati in una prova cognitiva composta da 88 item che misurano conoscenze, analisi e ragionamento relative a temi civici e di cittadinanza e in questionari di indagine utili a raccogliere informazioni sul *background* di ciascuno studente e sulle percezioni degli studenti in merito a temi civici e di cittadinanza.

Gli ultimi dati disponibili per l'Italia raccolti tramite la prova cognitiva ICCS evidenziano che gli studenti della terza classe della scuola secondaria di primo grado (ottavo anno di scolarità, 13,5 anni in media) raggiungono un punteggio medio nella prova cognitiva significativamente superiore a quello della media internazionale. La quasi totalità degli studenti, infatti, è al di sopra del livello minimo, sebbene vi siano alcune differenze tra le macroaree del Nord e del Sud e tra le studentesse e gli studenti. Invece, per quanto riguarda le percezioni e gli atteggiamenti degli studenti su questioni rilevanti per la comunità, sono state sottoposte alle studentesse e agli studenti delle situazioni che sono solitamente considerate negative per la democrazia. Un terzo degli intervistati dichiara che non è né un bene né un male per la democrazia che le figure apicali conferiscano incarichi ai propri familiari. Quasi la metà di essi ritiene che le disuguaglianze economiche vadano ridotte. La fiducia riposta nel governo e nella politica è diminuita in Italia, ma anche in altri paesi europei come la Danimarca e la Lituania, mentre è aumentata la fiducia nei mezzi di comunicazione di massa, soprattutto quelli digitali. Le proteste pacifiche sono viste come uno strumento utile dalle nuove generazioni che sentono molto vicino il bisogno di garantire a tutti i gruppi etnici pari opportunità nei gruppi e nella comunità (INVALSI, 2017).

In generale dal 2009 al 2016 sono aumentate le opportunità degli studenti in termini di partecipazione ad occasioni di educazione civica e alla cittadinanza all'interno della comunità di appartenenza in collaborazione con associazioni esterne alla scuola (INVALSI, 2017).

La figura 1 riporta la percentuale di insegnanti italiani, comparata con la media internazionale, che indica di aver preso parte con le classi terze nelle quali insegna alle attività riportate alla sinistra del grafico. Le percentuali italiane sono statisticamente superiori alla media internazionale, ad

eccezione delle attività di sostenibilità ambientale (54%) e degli eventi sportivi (65%) e degli eventi multiculturali e interculturali (38%). Le attività più frequentemente riportate sono quelle culturali (es. teatro, musica e cinema) in cui non si registrano differenze nelle macroaree.

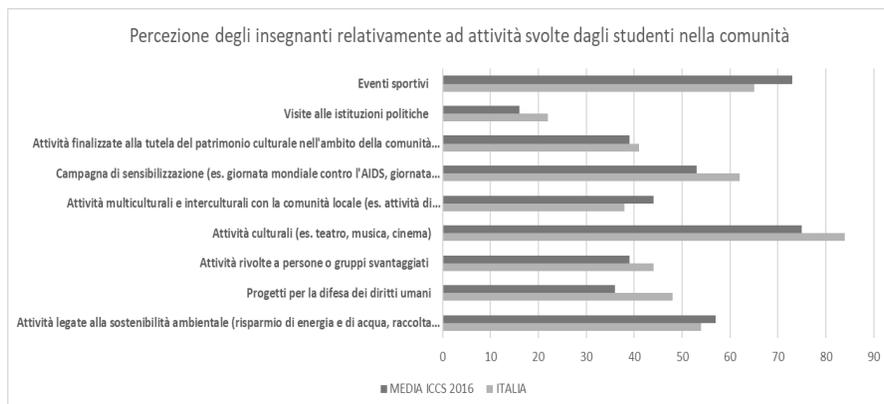


Figura 1. Il punto di vista degli insegnanti. Fonte: rielaborazione a cura delle autrici a partire dai dati di ICCS 2016

### 3. Conclusioni

A cento anni dalla nascita di Mario Lodi, quali sono, dunque, gli aspetti che potenziano le competenze di cittadinanza e attraverso quali dispositivi queste possono essere implementate? Se da un lato i dati ci restituiscono un'immagine di sfiducia nei confronti degli organi istituzionali deputati a garantire la democrazia e delle condizioni necessarie per tutelarla, d'altro canto è possibile avere un atteggiamento ottimista in relazione ai dati connessi ai buoni livelli di competenze civiche delle studentesse e degli studenti italiani e alla propensione degli insegnanti a tracciare percorsi di connessione con il territorio. Queste energie potrebbero essere implementate tramite azioni formative *ad hoc* finalizzate a compensare le aree di intervento che risultano più carenti, in particolare rispetto ai temi della sostenibilità e dell'intercultura, temi particolarmente sensibili per lo sviluppo di competenze di cittadinanza consapevolmente al passo con i problemi che caratterizzano le società odierne. Le competenze per una cittadinanza attiva sono senza dubbio sostenute dal possesso di solide conoscenze in merito alle strutture della democrazia e del percorso storico che ha condotto il nostro Paese a poterne beneficiare, unito alla fruizione di esperienze democratiche

da vivere in classe e fuori dalla scuola, nella comunità locale. Infatti, sono molteplici gli studi che evidenziano il nesso tra la scuola, la comunità educante e la democrazia. L'impegno civico come evidenziano gli studenti partecipanti all'indagine ICCS dell'IEA e la partecipazione a esperienze di cittadinanza nei contesti di vita quotidiani, come messo in luce dagli insegnanti e dai dirigenti scolastici dello stesso studio internazionale, possono essere annoverati tra quei dispositivi che possono implementare le competenze di cittadinanza (INVALSI, 2017; Schulz et al., 2018). Sulla scorta di quanto detto ci pare opportuno, così come fatto in apertura, chiudere con le parole del maestro Lodi "La libertà di pensiero e di parola, la democrazia, la partecipazione alla cosa pubblica non erano cose da imparare leggendole sui libri, ma momenti da vivere dentro la scuola" (Lodi, 1995, p. 9).

## Bibliografia

- Benvenuto G. (Ed.). (2011). *La scuola diseguale*. Roma: Anicia.
- Calvano G. (2020). La formazione dei docenti all'Agenda 2030 per la "nuova" Educazione Civica. Il punto di vista dei docenti neoassunti della Provincia di Bari. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 12(20), 247-268.
- Del Gottardo E. (2016). *Comunità educante, apprendimento esperienziale, comunità competente* (Vol. 18). Napoli: Giapeto.
- Dewey J. (1949). *Scuola e società*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey J. (2014). *Esperienza e educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione, INVALSI (2017). Indagine IEA ICCS 2016: i risultati degli studenti italiani in Educazione civica e alla cittadinanza. Retrived September, 25 2022, from [https://www.invalsi.it/invalsi/ri/iea-doc/iccs2016/Rapporto\\_ICCS\\_2016\\_definitivo.pdf](https://www.invalsi.it/invalsi/ri/iea-doc/iccs2016/Rapporto_ICCS_2016_definitivo.pdf).
- Lodi M. (2021). *C'è speranza se questo accade al Vho*. Bari: Laterza & Figli.
- Lodi M. (1995). *Nel paese sbagliato*. Torino: Einaudi.
- Masala A. (2007). *Mario Lodi, maestro della Costituzione*. Bergamo: Junior.
- Organizzazione delle Nazioni Unite (ONU) (2015). Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile. *Risoluzione adottata dall'Assemblea Generale il 25 settembre 2015*.
- Paparella N. (Ed.). (2009). *Il progetto educativo* (Vol. 2). Roma: Armando.
- Roghi V. (2017). *La lettera sovversiva: da Don Milani a de Mauro, il potere delle parole*. Bari: Laterza & Figli.
- Schulz W., Carstens R., Losito B., Fraillon J. (2018). ICCS 2016 technical report. Retrived September, 25 2022, from [https://www.ica.nl/sites/default/files/2019-07/ICCS%202016\\_Technical%20Report\\_FINAL.pdf](https://www.ica.nl/sites/default/files/2019-07/ICCS%202016_Technical%20Report_FINAL.pdf).

# Diritti e democrazia: la costruzione partecipata di policy

Chiara Carla Montà

*Assegnista di ricerca – Università degli Studi di Milano-Bicocca*

*chiara.monta@unimib.it*

## 1. Introduzione

Lo spunto delle qui presenti riflessioni sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza si ispira all'opera di Mario Lodi: "Costituzione. La legge degli italiani riscritta per i bambini, per i giovani...per tutti". A cent'anni dalla nascita del Maestro, a un trentennio dall'adozione della Convenzione Internazionale sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza (1989), il presidio dei diritti e della democrazia è quantomai cruciale (Biemmi, Macinai, 2020). Infatti, alla base della costruzione di un mondo più giusto, equo, inclusivo, pacifico e quindi sostenibile (United Nations General Assembly, 2015), troviamo il principio/strategia/diritto alla "partecipazione" dei minorenni ai processi decisionali (UNCRC, art. 12). Tuttavia, le politiche sui diritti dei minorenni si caratterizzano per una sorta di "cortocircuito": non solo vengono redatte da adulti (e riguardano i minorenni), ma sono anche inaccessibili ai/alle bambini/e per via della loro forma e linguaggio (Montà, 2021). Mario Lodi ha colto il bisogno/diritto dei minorenni di poter prendere parte al processo di definizione stessa dei diritti, nonché della più semplice possibilità di poterli conoscere e comprendere e quindi ha dato avvio a un processo di riscrittura della Costituzione, creando una "bussola" accessibile e utilizzabile da tutti/e per la partecipazione alla vita democratica della propria comunità.

Sulla stessa scia, il contributo presenta due casi di consultazione dei minorenni che si complementano. Nel primo caso la partecipazione dei minorenni ha a che fare con la validazione di una policy. Nel secondo caso la partecipazione dei minorenni ha a che fare con la costruzione di una policy. L'obiettivo è quello di introdurre alcune riflessioni e stimoli per il dibattito pedagogico sui diritti dei minorenni a partire dalla voce delle ragazze e dei ragazzi.

## 2. Il caso della validazione della EU Strategy on the Rights of the Child dell'Unione Europea in lingua italiana

In occasione del lancio della EU strategy on the Rights of the Child (2021) dell'Unione Europea, ovvero della più recente politica in materia di diritti dell'infanzia e dell'adolescenza – costruita grazie alla consultazione di oltre 10000 minorenni – gruppi nazionali di bambine e bambini, ragazzi e ragazze hanno partecipato alla validazione delle versioni “lunga”, “breve” e “semplificata” della policy nella propria lingua madre, coordinati da Eurochild. Il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa” dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca è stato coinvolto in questo processo, in quanto membro di Eurochild. Nello specifico, il lavoro svolto ha visto la partecipazione di cinque giovani tra i 16 e i 17 anni, già coinvolti nello Youth Forum del Festival GenerAzioni – un percorso formativo dedicato alla presa di parola e di decisioni promosso dall'Università degli Studi di Milano-Bicocca – in un focusgroup di validazione dei documenti. Il mandato era quello di soffermarsi sul lessico e sulla forma ma è stato inevitabile per una scelta formativa e di ricerca dedicarsi anche ai contenuti.

Durante il focusgroup sono emerse da parte dei partecipanti alcune domande che interrogano profondamente il dibattito pedagogico ovvero: “Che cosa sono i diritti dei minorenni” e “Chi sono i minorenni?”, anzi i “minori” come scritto nella bozza dei documenti validati. A tal proposito, gli studi di storia dell'infanzia (Ariès, 1968; Becchi, 1994) analizzano la partecipazione di bambine/i negli spazi di cura dei “beni sociali comuni” (Riva, 2018) come tratto di definizione del profilo stesso dell'infanzia, nesso che è stato colto dai partecipanti al focusgroup. A tal proposito, gli storici notano come, quando l'infanzia non era considerata una categoria a sé stante, la partecipazione assumeva il connotato di partecipazione professionale-economica, nel senso che i bambini lavoravano per contribuire al sostentamento della propria famiglia. Una volta scoperto o costruito, a seconda delle prospettive, il sentimento dell'infanzia, ai bambini sono stati dedicati degli spazi ad hoc, come le scuole, e si è adottato un approccio protezionista, a scapito della partecipazione.

Proprio su questo punto, ovvero sui significati della partecipazione, si è aperto un dibattito durante il focusgroup. I documenti validati recitano, ispirandosi alla Convenzione Internazionale sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza dell'ONU, che partecipazione significa “avere voce in capitolo nelle decisioni che li riguardano”. Ma quali decisioni li riguardano? Il cam-

biamento climatico? La scuola? La politica? I partecipanti hanno aperto un dibattito proprio sulle scelte politiche e sono partiti dal pensare la politica in maniera astratta e, quindi, sostenendo che non li riguardasse. Una volta ripotata la questione alla loro dimensione esperienziale, ovvero alla scelta di installare le torrette dell'acqua nel quartiere, è scaturita la decisione di eliminare dal documento le parole “che li riguardano”.

Il passare da parole astratte a parole significative è stato un punto centrale nella validazione del documento e, infatti, i partecipanti hanno richiesto l'inserimento di esempi per spiegare parole come “centri di detenzione” oppure “programmi prescolastici” o ancora per spiegare la parola “violenza” e far capire che non si riferisce unicamente a quella fisica. Queste necessità derivano anche dall'essersi decentrati e messi nei panni di altri lettori, magari di bambine e bambini più piccole e piccoli oppure di persone non madre lingua italiana e quindi i partecipanti, per esempio, hanno scelto di mettere tra parentesi i sinonimi di “negligenza”.

Sottolineiamo però che non si è prestata attenzione solo alla dimensione lessicale o della forma del documento ma proprio al senso delle parole utilizzate. Si è aperto un dibattito su che cosa significa “inclusione” e sul trovare un termine in grado di restituirne davvero il senso più profondo, anche questo un tema cruciale per il dibattito pedagogico (Canevaro, Malaguti, 2014; Florian, Black Hawkins, 2011). A tal proposito, per i partecipanti è stato significativo dire che essere inclusi in una società significa che ognuno può farne parte, che ognuno vi può partecipare.

Concludiamo e apriamo alla riflessione condividendo la necessità, riportata dai partecipanti, di creare un contatto tra l'UE (la politica) e i lettori utilizzando termini come “noi UE” e “voi” (bambini e giovani), termini che sono inclusivi in quanto in un “voi” non si distingue tra l'età e il genere del soggetto a cui è rivolta la policy. Rimane comunque il distacco tra il “noi” e il “voi”. A tal proposito, durante la fase di analisi dei dati, il gruppo di ricerca si è soffermato su una frase pronunciata *en passant* che però è molto significativa che è: “Ma qui si apre un dibattito troppo grande per un documento semplificato”. Si tratta di una considerazione che è centrale se pensiamo a quel corto circuito di cui si è accennato all'inizio: ci troviamo davanti ad adulti che stabiliscono i diritti dei minorenni e che per renderli comprensibili e accessibili semplificano le policy invece di pensare a un processo in cui le policy sono realmente inclusive e accessibili da tutte e da tutti fin dall'inizio, un po' come recita il titolo dell'opera di Mario Lodi, che ha ispirato questo contributo.

### 3. Il caso CarINg – Empowering Child Care Systems and Supporting Leaving Care from Inside e la costruzione di una policy nel Sistema della tutela

Veniamo quindi al secondo caso dove l'obiettivo era redigere una policy partecipata, anzi, dove ne è emerso il bisogno durante il lavoro sul campo. Ci troviamo nel sistema della tutela delle municipalità di Firenze e della Società della Salute di Prato all'interno del progetto CarINg – Empowering Child Care Systems and Supporting Leaving Care from Inside (<https://www.caringproject.eu/en/home/>) – finanziato dalla Commissione Europea, con l'obiettivo di supportare il processo di accoglienza e di leaving care delle ragazze e ragazzi che si trovano in tutela.

Tenendo conto del fatto che la partecipazione è un punto cardine del progetto, nonché un diritto, per certi versi paradossale nel sistema della tutela (Cashmore, 2022; Sanders, Mace, 2006), il gruppo di ricerca di CarINg ha deciso di partire proprio esplorando i significati di partecipazione per le ragazze e i ragazzi coinvolti (n=18). Sono stati svolti quattro momenti di consultazione, adottando una metodologia partecipativa (Baum, MacDougall, Smith, 2006) e linguaggi ludico-artistici (Clark, Moss, 2001), per mettere tutti e tutte nella condizione di potersi esprimere nella maniera ritenuta più appropriata per sé, utilizzando per esempio la tecnica del collage (Biffi, Zuccoli, 2015) oppure una rivisitazione del gioco della vita di Duccio Demetrio.

Dalle consultazioni è emersa la necessità di condividere le proprie prospettive con chi prende le decisioni, quindi con gli educatori, coordinatori ma anche con i responsabili del servizio di tutela a livello municipale. Per questo motivo, si è scelto di redigere un vademecum con l'intento di trasformarlo in una policy, dopo averlo condiviso con i decisori, appunto, e aver integrato le loro prospettive – fase attualmente in corso.

Il vademecum vede la presenza di quattro principali aree tematiche in cui i partecipanti vorrebbero essere maggiormente coinvolti:

- la quotidianità fatta di attività, vacanze, regole e spazi;
- le relazioni amicali, con i familiari e con gli operatori;
- le decisioni di sistema come, per esempio, le procedure e le transizioni (come il leaving care);
- la costruzione del proprio progetto di vita fatto di autonomia e futuro.

Questi punti sono in fase di discussione con gli operatori e in fase di approfondimento con i ragazzi e le ragazze, con l'obiettivo di creare una policy che promuova la partecipazione nei processi decisionali a partire dall'esperienza vissuta.

#### 4. Conclusioni

È importante sottolineare che i due casi sono complementari, che non si sta avanzando l'idea dell'esistenza di un modo corretto di elaborare una policy e di coinvolgere i minorenni nei processi decisionali inerenti alla sua costruzione e uno errato ma, ispirandosi al pensiero di Mario Lodi, si vuole sottolineare l'importanza di partire dalle bambine e dai bambini, in carne ed ossa, per creare policy davvero per tutte e per tutti e questo è un obiettivo, una sfida, una speranza tutta pedagogica. Infine, si ritiene cruciale costruire o, forse, ricostruire il ponte esistente tra pedagogia e politica in quanto la pedagogia è in grado di interpretare, dare senso e mettere in pratica i pilastri giuridici, che sulla carta risultano essere vuoti o comunque di difficile comprensione.

#### Bibliografia

- Baum F., MacDougall C., Smith D. (2006). Participatory action research. *Journal of epidemiology and community health*, 60(10), 854.
- Biffi E., Zuccoli F. (2015). Comporre conoscenza: il collage come strategia meta-riflessiva. *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*, 15(2), 167-183.
- Biemmi I., Macinai E. (Eds.). (2020). *I diritti dell'infanzia in prospettiva pedagogica. Equità, inclusione e partecipazione a 30 anni dalla CRC*. Milano: FrancoAngeli.
- Canevaro A., Malaguti E. (2014). Inclusione ed educazione: sfide contemporanee nel dibattito intorno alla pedagogia speciale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(2), 97-108.
- Cashmore J. (2002). Promoting the participation of children and young people in care. *Child abuse & neglect*, 26(8), 837-847.
- Florian L., Black Hawkins K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813-828.
- Montà C. C. (2021). The meanings of 'child participation' in international and European policies on children('s rights): A content analysis. *European Educational Research Journal*, 14749041211034972. <https://doi.org/10.1177/14749041211034971>

- Riva M. G. (2018). Sostenibilità e partecipazione: una sfida educativa. *Pedagogia oggi*, 16(1).
- Sanders R., Mace S. (2006). Agency policy and the participation of children and young people in the child protection process. *Child Abuse Review: Journal of the British Association for the Study and Prevention of Child Abuse and Neglect*, 15(2), 89-109.

# Identità e alterità: la scuola democratica nel pensiero pedagogico di Mario Lodi

Giuliana Nardacchione

*Dottoranda – Università degli Studi di Foggia  
giuliana.nardacchione@unifg.it*

## 1. Introduzione

Libertà, democrazia e partecipazione. Sono questi gli ideali che trovano spazio e respiro nella scuola democratica di Mario Lodi.

Maestro e pedagogo, Lodi ha segnato con i suoi scritti il percorso e le scelte di tanti insegnanti. Ha alimentato la speranza in un cambiamento radicale della scuola, la quale alla fine del secondo conflitto mondiale aveva ancora un'impronta autoritaria, verticistica e non democratica: l'apprendimento era dissociato dal gioco e l'alunno non era protagonista attivo del processo di apprendimento, ma un ripetitore passivo di nozioni trasmesse dall'insegnante (Lodi, 1983).

Quest'ultimo, nel pensiero di Mario Lodi, assume le vesti di animatore che stimola e aiuta i bambini a vivere il tempo scolastico facendo esperienze interessanti e coinvolgenti.

L'insegnante – senza mai sovrapporsi all'alunno – non solo mette in atto proposte metodologico-didattiche coerenti e omogenee al fine di contribuire ad accrescere la ricchezza e la qualità dell'output didattico, ma rappresenta per l'alunno un vero e proprio punto di riferimento, un modello da cui prendere esempio per risolvere i suoi problemi scolastici (Lodi, 1995).

La scuola – come la intendeva il maestro – è una comunità in cui tutti i bambini si sentano uguali, fratelli, non classificati e gerarchizzati secondo criteri di "merito" all'interno di una comunità educativa democratica eticamente antiautoritaria, fondata sulla comprensione, sul dialogo, sulla collaborazione socialmente aperta e sul principio di solidarietà (Lodi, 1983).

Quest'ultimo compare nelle Costituzioni di diversi paesi, nei documenti internazionali, nel Trattato europeo di Lisbona, nella Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea (Macinai, 2005) ed è imprescindibile per l'educazione alla cittadinanza.

Educare alla cittadinanza significa educare alla democrazia, la quale, rappresentando il fondamento del vivere sociale, tiene conto del bene comune e dell'interesse collettivo. Significa, dunque, guardare non al benessere di pochi privilegiati, ma a quello di tutti, in particolare a quello di coloro che si trovano a vivere in condizioni sociali particolarmente difficili, al fine di salvaguardare l'incolumità e l'identità di ciascun essere umano (Zagrebelsky, 2007).

Tali principi possono essere trasmessi solo da maestri professionalmente e civilmente preparati, che assumono un ruolo propulsivo nella ricostruzione etica e morale della società partendo dall'educazione degli alunni.

## 2. Per una pedagogia dell'incontro: il ruolo della scuola

Se l'interpretazione modulare dei programmi ha reintrodotta la trasmissione dei contenuti e inaridito la scuola, i docenti più attenti e sensibili hanno, secondo Lodi, il compito di introdurre il senso della partecipazione e della socialità (Lodi, 1983).

La "nuova" scuola di Lodi, deve promuovere il senso di responsabilità e l'accettazione della diversità come valore, creando molteplici e differenziate occasioni di collaborazione costruttiva tra gli alunni, alla luce della condizione esistenziale per la quale l'alterità è costitutivamente necessaria all'esistenza della soggettività e, pertanto, "l'essere riconosciuti dall'altro da sé rappresenta un bisogno umano vitale" (Ulivieri, 2017, p. 9).

Infatti, "l'incompletezza stessa della specie umana ne determina, da una parte, la sua finitezza, ma al contempo, ne amplifica gli spazi di possibilità ulteriore proprio attraverso la ricerca di quel 'completamento' mai definitivo che può rivivere dall'incontro con l'altro" (Mortari, 2015, p. 12).

A tal proposito, è ampiamente noto come "l'altro" sia una realtà-concetto fondamentale per la costruzione dell'identità singola e collettiva. L'altro – il differente dal *me-noi* – permette di avere consapevolezza della nostra stessa differenza, di riconoscerci in quanto *io-noi*" (Frabboni, Pinto Minerva, 2005, p. 35).

Secondo Martha Nussbamm (2007) l'esistenza umana è sempre accompagnata da una vita sociale, è una forma di co-esistenza, è un vivere insieme

ognuno nel rispetto dell'altro da sé. Essere al mondo significa esistere con gli altri, con i propri simili, “vivere con”, vuol dire di fatto co-esistere, convivere (Nussbaum, 2007).

In altri termini, l'identità (personale e grupppale) è sempre un evento intersoggettivo, nel senso che si costruisce, si costituisce e si amplia nell'interazione con l'alterità (Frabboni, Pinto Minerva, 2005). È, dunque, la trama delle relazioni interpersonali che fa di ognuno la persona che è: l'identità dipende dalle relazioni dialogiche con gli altri (Taylor, 1998).

Tale processo di costruzione della propria matrice identitaria (sia esso casuale o intenzionale) non si compie in un'ossessiva riproduzione dell'identico, con il rischio di generare una totale e soffocante omologazione di comportamenti e stili di vita e standardizzazione dell'immaginario (Frabboni, Pinto Minerva, 2005), ma accogliendo le differenti prospettive, consapevolezze e visioni del mondo dell'altro.

Ciò significa che, in un'ottica di ridefinizione identitaria e riprogettazione di sé, l'identità non prende forma e non si consolida nella ricerca di uguali, di somiglianti, di sosia o replicanti, ma si conquista mediante l'interazione, l'incontro e nella co-costruzione di significati differenti. La visione dell'altro come portatore di una differente interpretazione del mondo arricchisce e rende i soggetti relazionanti costruttori di con-soggettività. L'arricchimento derivante dall'alterità del “diverso” consente, pertanto, di vivere l'uguaglianza nella differenza e la differenza nell'uguaglianza (Rossi, 2013).

Accogliendo questa prospettiva, le agenzie educative, a partire dalla scuola, devono svolgere un'azione educativa positiva affinché le differenze individuali costituiscano una ricchezza da cui attingere per promuovere le capacità e le competenze di ogni persona (Riva, 2007).

In termini operativi, la scuola, avendo un ruolo centrale ed imprescindibile, può contribuire alla realizzazione di un progetto di convivenza solidale, deve educare alla comprensione dei punti di vista altrui e, più specificatamente, alla formazione di un

pensiero attivo, non passivo, problematico e antidogmatico, un pensiero relazionale e dialogico, disponibile alla collaborazione e alla solidarietà, al confronto e alla collaborazione, [alla] comprensione disinteressata, che di fronte alla diversità non lancia anatemi ma cerca di accogliere, che non condanna unilateralmente, ma consente l'espressione delle idee antagoniste, che non rifiuta aprioristicamente, ma che è curioso, intellettualmente ed emotivamente, di conoscere le ragioni e i sentimenti degli altri. Comprendere è, quindi, continuamente, apprendere e ri-ap-

prendere conoscenza ed emozioni, saperi e valori, condividendoli meta-comprendendoli, cioè riflettendo sulle ragioni e sulle condizioni stesse che possono essere che possono rendere possibile (o viceversa ostacolare) la reciproca comprensione umana (Pinto Minerva, 2002, pp.125-126).

Solo adottando un pensiero critico gli alunni possono diventare realmente capaci di individuare i “nessi” che collegano le differenti versioni del mondo, di costruire, attraverso un faticoso esercizio ermeneutico, ponti di connessione mediante un’azione di “decentramento, che distingue e pone in comune, che scopre il valore solidale dell’interdipendenza, che ‘arricchisce’ (Frabboni, Pinto Minerva, 2005, p. 46)”, al fine di scoprire la molteplicità dei centri con cui contaminarsi e impegnarsi a realizzare nuovi mondi.

Tale decentramento (cognitivo ed emotivo) è possibile solo se si sviluppa “una mente in grado di guardare e interpretare il mondo (le cose, le persone, le idee, le costruzioni simboliche) da più prospettive, di guardarsi con lo sguardo dell’altro, di scoprire, accanto alle proprie verità [...] l’esistenza di quelle degli altri [...]. Tutto ciò richiede e comporta la messa in crisi di un modello di pensiero rigido, chiuso, assiomatico e normativo” (Frabboni, Pinto Minerva, 2005, p. 47).

Nel contesto scolastico, le attitudini, le conoscenze e gli stili di apprendimento differenti degli alunni, vanno comprese e valorizzate. La scuola deve, dunque, mostrarsi “aperta” e attrezzarsi per capire e riconoscere le potenzialità e le diverse espressioni degli alunni con diverse capacità ed espressioni, promuovendo un insegnamento plurale e inclusivo (Santerini, 2010).

#### 4. Una “scuola normale”: la rivoluzione didattica di Mario Lodi

Mario Lodi ha portato nelle sue scuole un’educazione democratica, basata sui principi enunciati dalla Costituzione. Così come gli adulti hanno il diritto e il dovere di lavorare, allo stesso modo il bambino ha il diritto e il dovere di potersi esprimere in toto, utilizzando gli strumenti adatti.

Negli anni 50, sorse un movimento di base – che prese poi il nome di “Cooperazione Educativa” – formato da docenti di ogni ordine e grado che, ispirandosi alle tecniche elaborate dal pedagogista francese Celestin Freinet, introdusse nella scuola italiana l’idea del bambino come protagonista attivo dell’apprendimento, il quale sviluppa le sue capacità e le mette a disposizione della classe-comunità.

Si tratta, in sintesi, di quella che Frabboni (2009) definisce “scuola normale”, una scuola popolata da “teste ben fatte e dei cuori solidali”, quella del “non uno di meno” e del “dare di più a chi ha di meno”, quella dell’intenzionalità educativa e dell’autonomia didattica, quella della flessibilità e della modularità, quella attiva e del tempo pieno, quella del sistema formativo integrato del curriculum, quella dell’integrazione e dell’inclusione, quella dei saperi plurali e delle attitudini critiche.

La Scuola deve divenire, in questa prospettiva, il principale agente di alfabetizzazione e socializzazione per le nuove generazioni per contrastare la diffusione di una scuola autoritaria, verticistica, selettiva e pappagallesca.

Una testa ben fatta è superiore a una testa piena. Una testa *ben fatta* è in grado di collegare al proprio cuore e alla propria mente l’assurda bellezza del cielo. Diversamente, una *testa piena* è una testa che ha spento le proprie emozioni, la propria intelligenza critica.

La scuola dovrebbe, pertanto, assicurare alla sua utenza teste-ben-fatte (piene di *perché*) e cuori solidali (pieni di *valori*). Si tratta di una scuola che dà voce alle domande e non alle risposte preconfezionate. Una scuola che abbandona la logica dei saperi depositari (nozionistici ed enciclopedici) per dare le ali larghe ai suoi allievi-gabbiani (Frabboni, 2009).

## 5. Conclusioni

La vita del Maestro Mario Lodi si è sviluppata coniugando un impegno costante, concreto e quotidiano con i bambini e il mondo della scuola, rinnovandone il valore educativo, nella relazione con la famiglia e il territorio, mediante la messa in atto di metodologie adatte a realizzare uno sviluppo psicofisico completo del bambino.

In conclusione, la scuola elementare ha come fine primario la formazione dell’uomo, che deve essere educato al senso di responsabilità e all’accettazione della diversità (Lodi, 1995). In tal senso, la formazione, intesa come il processo attraverso cui le persone diventano capaci di intraprendere un cammino emancipativo, può diventare lo strumento mediante il quale riformulare e rivitalizzare il concetto di democrazia coltivando una formazione di tipo partecipativo e perfezionando la capacità di vedere il mondo attraverso gli occhi di un’altra persona (Nussbaum, 2010).

## Bibliografia

- Dozza L. (Ed.). (2012). *Vivere e crescere nella comunicazione. Educazione permanente nei differenti contesti ed età della vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Frabboni F. (2009). *Sognando una scuola normale*. Palermo: Sellerio.
- Lodi M. (1995). *Il paese sbagliato. Diario di un'esperienza didattica*. Torino: Einaudi.
- Lodi M. (1983). *La scuola e i diritti del bambino*. Torino: Einaudi.
- Macinai E. (2015). Diritti umani. Fondamento e orizzonte dell'educazione interculturale. In M. Catarci, E. Macinai (Eds.), *Le parole chiave della Pedagogia interculturale. Temi e problemi nella società multiculturale* (pp.13-30). Pisa: ETS.
- Mortari L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nussbaum M. (2007). *Diventare persone. Donne e universalità dei diritti*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum M. (2010). *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*. Roma: Carocci.
- Pinto Minerva F. (2002). *L'intercultura*. Roma-Bari: Laterza.
- Pinto Minerva F. (2005). Siamo tutti soggetti migranti. In F. Frabboni, F. Pinto Minerva (Eds.), *La Rivista di Pedagogia e Didattica*. Lecce: la Biblioteca Pensa Multimedia.
- Riva M.G. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca di significati e ascolto delle emozioni*. Milano: Guerini.
- Rossi B. (2013). Scegliersi autonomi e responsabili. In I. Loiodice (Ed.), *Sapere pedagogico. Formare al futuro tra crisi e progetto*. Bari: Quaderni di MeTis, Progreedit.
- Santerini M. (2010). *La qualità della scuola interculturale. Nuovi modelli per l'integrazione*. Trento: Erickson.
- Taylor C. (1998). La politica del riconoscimento. In J. Habermas, C. Taylor (Ed.), *Multiculturalismo. Lotte per il riconoscimento* (pp. 9-62). Milano: Feltrinelli.
- Zagrebelsky G. (2007). *Imparare la democrazia*. Torino: Einaudi.

# Educare alla cittadinanza a scuola: tra storia e buone prassi, un percorso in divenire

Valerio Palmieri

*Dottorando – Università degli Studi di Foggia  
valerio.palmieri@unifg.it*

## 1. Storia dell'educazione alla cittadinanza

Quando si parla di educazione alla cittadinanza, occorre essere consci che si tratta dell'esito di una lunga storia, tutt'ora in atto, nella scuola italiana. Essa venne inserita, per la prima volta, in modo ufficiale nei programmi scolastici della scuola elementare a partire dal 1877 con la denominazione: "Nozioni dei doveri dell'uomo e del cittadino". Da quel momento in poi, in vario modo e con varie definizioni, la disciplina civica ha accompagnato numerose generazioni di studenti. Per lungo tempo, l'insegnamento civico è stato intriso di valori nazionali, diretta espressione della stagione risorgimentale ottocentesca. Lo scopo era, principalmente, quello di trasmettere i sentimenti dell'appartenenza nazionale a generazioni di Italiani che facevano fatica a riconoscersi nello Stato Italiano nato nel 1861. A cavallo tra le due guerre mondiali, questa appartenenza si tramutò in forme totalitarie, militaresche e nazionalistiche in stretta adesione con l'ideologia e i principi fascisti, frutto del processo di trasformazione, della società e della cultura, messo in atto dal Duce. Nel dopoguerra, invece, il punto di riferimento divenne, prioritariamente, la Costituzione repubblicana con i suoi principi fondanti, architrave della nascente Repubblica Italiana. La storia dell'insegnamento dell'educazione civica nella scuola repubblicana italiana affonda le sue radici nella stessa Assemblea Costituente, nel 1947, quando venne votato, all'unanimità, un emendamento presentato da Aldo Moro in cui sperava che la nuova Carta Costituzionale trovasse senza indugio adeguato posto nel quadro didattico nella scuola di ogni ordine e grado, al fine di rendere consapevole la giovane generazione delle conquiste morali e sociali che costituiscono ormai sicuro retaggio del popolo italiano.

Dieci anni dopo, nel 1958, in un documento intitolato "Programmi per l'insegnamento dell'educazione civica negli istituti e nelle scuole d'istru-

zione secondaria e artistica” si possono rintracciare le origini dell’insegnamento dell’educazione civica nella storia repubblicana. Aldo Moro si configura come una personalità eminente, non solo nel panorama politico italiano, ma anche nell’ambito dell’educazione. Vent’anni dopo, con il decreto ministeriale del 1979 l’educazione civica viene descritta, come: “specificata materia d’insegnamento, esplicitamente prevista dal piano di studi avente come oggetto di apprendimento le regole fondamentali della convivenza civile”. Nel 1985, l’educazione alla cittadinanza comparve nella didattica delle scuole elementari. Nel 1995, grazie all’intervento del Ministro dell’Istruzione Lombardi, ci fu un rilancio dell’educazione civica considerata, sino ad allora, una disciplina “debole”. Un decreto ministeriale del 2004 stabilì la cosiddetta “Convivenza civile” in sei educazioni: alla cittadinanza, alla sicurezza stradale, all’ambiente, alla salute, all’alimentazione, all’affettività e sessualità. Dopo un entusiasmo iniziale, la proposta non ebbe una vera e propria attuazione. Infine, nel 2007, viene considerata una vera disciplina dell’area storico-geografica. Tuttavia, oggi, il percorso di affermazione dell’educazione alla cittadinanza è in costante divenire.

## 2. Buone prassi a scuola

L’educazione alla cittadinanza può essere inclusa tra gli strumenti che il parlamento individua per rafforzare le capacità cognitive e relazionali delle singole persone. “Educare al bene comune vuol dire, specificatamente, educazione al senso di una partecipazione responsabile alla comunità civile e politica” (Bachelet, 2005, p. 905). La genesi della cittadinanza è legata alla natura della società in cui si vive, si cresce e si riferisce ai valori e alle norme che individuano una comunità sia essa di natura politica, etnica, culturale. Il senso di adesione a questa comunità si sviluppa in base alle esperienze condivise di partecipazione politica che si instaurano tra cittadini, Stato ed enti locali, comprese le istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado. Occorre, pertanto, un paradigma formativo qualificato dall’interconnessione e integrazione dei numerosi luoghi dell’educazione istituzionale e culturale. Bisogna creare un nuovo sentimento comunitario in grado di riuscire a far dialogare con la libertà individuale e collettiva, il tutto inserito in un contesto esclusivamente democratico e civile. Al centro di tale obiettivo si sviluppa un modello di comunità conoscitiva che considera la democrazia come un valore da riconquistare, riguadagnare e interiorizzare, ma che si colloca come criterio-guida di una coscienza civile educata alla

comprensione e alla affiliazione dei soggetti ed allenata alla dialettica che connette e problematizza, che dialoga con l'alterità.

In questo scenario l'ambiente scolastico assume, così, un ruolo fondamentale, di guida appunto, che potrebbe offrire occasioni per “imparare la democrazia”. A scuola si elaborano progetti, si prendono decisioni, si fissano regole, si eleggono rappresentanti di classe, si contrappongono opinioni, si stabiliscono relazioni equilibrate e asimmetriche che poggiano su una rete di componenti costituenti la democrazia: la partecipazione *in primis*. La scuola può e deve fare scelte sul piano formativo e organizzativo tendenti a valorizzare la partecipazione, la propositività, la progettualità degli studenti assumendoli come coautori dei processi di insegnamento-apprendimento. La scuola ha, sicuramente, un ruolo primario nella possibilità transculturale di promuovere, incoraggiare, favorire percorsi di studio, di conoscenza, di esperienza necessari alle persone indipendentemente dal sesso, dall'età, dalla provenienza.

L'esperienza di questi anni ha documentato che lo sviluppo ed il rafforzamento della progettualità e della partecipazione degli studenti, lo stesso esercizio della rappresentanza, hanno il loro nucleo nell'aula e nelle scelte pedagogiche e didattiche che caratterizzano il lavoro quotidiano a scuola. Fondamentale, oggi, è il concetto di trasversalità e transdisciplinarietà che viene usato per l'educazione alla cittadinanza nelle scuole. Tale prospettiva rientra nel novero delle buone prassi in quanto amplia l'orizzonte e il campo d'azione in cui questa disciplina può essere insegnata. All'interno di questo complesso quadro in pieno movimento si situa, anche, il dibattito sull'educazione del cittadino. Se da una parte ci troviamo in presenza di una trama di teorie civiche variamente articolate, dall'altra si tratta di fare i conti con una scuola fortemente ridimensionata rispetto ad alcuni suoi spazi tradizionali di azione e sollecitata a configurarsi, sempre più, come un luogo neutrale di apprendimento del sapere, misurata allo scopo di renderla più efficiente e più economica. Alla luce di queste considerazioni e del complesso percorso storico che l'educazione alla cittadinanza ha avuto nell'ambito del sistema scolastico italiano, itinerario tutt'ora in trasformazione, occorre segnalare, annoverandolo a livello di buona prassi, il processo in atto nella scuola italiana che mira a rendere multidisciplinare l'educazione alla cittadinanza. Questo permette di creare un core curriculum adatto al mondo globalizzato e in grado di rendere gli studenti veri protagonisti del processo formativo e cittadini consapevoli. Inoltre, se si intende perseguire il progetto di una società nella quale convivono pacificamente e costruttivamente diverse culture e differenti stili di vita, le strategie educative do-

vranno puntare a promuovere la formazione di personalità lungimiranti capaci di dialogo, disposte a confrontarsi con la diversità e l'alterità, a mettere in discussione stereotipi e luoghi comuni. Questo è il compito che spetta alla pedagogia: indagare attraverso quali conoscenze ed esperienze si possono promuovere cittadini attivi, costruttivi, forniti di senso critico. E questa, dunque, la sfida-rischio dell'educazione: scommettere sulla libertà perché, come affermava don Luigi Giussani, "ciò che non è ancora, possa essere", ovvero pensare al bambino e al ragazzo come a un'esperienza da far maturare più che da dirigere precocemente entro binari precostituiti, introducendolo nella realtà e insegnandogli a confrontarsi con essa. Si tratta di un punto di vista circoscritto ma necessario oggi, visto che il preponderare del paradigma della razionalità empirica e tecnologica tende a definire come non "scientifico" tutto ciò che non vi appartiene, dalle emozioni ai sentimenti, alla qualità delle relazioni interpersonali.

### 3. A scuola di democrazia con Mario Lodi

In questa disamina rientra pienamente il pensiero di Mario Lodi. Egli ha affrontato, con vigore, il contrasto tra la vita e la scuola sottolineando l'importanza di "mettere al centro della scuola il bambino, dialogare, ragionare e scrivere insieme per liberarlo dalle paure e creare intorno a lui una comunità di compagni", specchio di una buona società. Proprio affrontando di petto questo contrasto tra la vita e la scuola, Lodi comincia a modellare la sua idea di educazione:

Distruggere la prigione, mettere al centro la scuola. Liberarli dalle paure. Dialogare. Ragionare e scrivere insieme. L'educatore deve trovare un linguaggio adatto per sviluppare il ragionamento come antidoto al germe pericoloso che divide gli uomini e che è all'origine di persecuzioni, guerre, tensioni all'interno delle famiglie, incomunicabilità tra gruppi sociali. Il ragionamento dovrà portare a un atteggiamento umano, di comprensione degli altri, di rispetto verso qualsiasi opinione o fede diversa dalla nostra (Lodi, 1970, p. 139).

Una comunità, dunque, in cui l'ascolto reciproco è un dovere, dove il dialogo diventa un processo quotidiano necessario per portare ogni bambino e bambina ad accorgersi e a sentire che i propri pensieri hanno valore conoscitivo e piena dignità di essere espressi. Uno spazio di confronto e incontro. Un luogo e un tempo di ascolto attivo che rende tutti coprotagonisti

del processo democratico. La conversazione diventa, così, la più efficace scuola di democrazia.

## Bibliografia

- Bachelet V. (2005). *L'educazione al bene comune*. In *Scritti civili*. Roma: AVE.
- Baldacci M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. Milano: Franco Angeli.
- Lodi M. (2014). *Il Paese sbagliato*. Torino: Einaudi.
- Lodi M. (2014). *Come giocavo*. Piadena Drizzona: La Casa delle Arti e del Gioco.
- Ulivieri S. (2018). *Scuola Democrazia Educazione*. Lecce-Brescia: Pensa Multi-Media.

# Educare alla cittadinanza alla luce del Rapporto UNESCO 2021 *Reimagining our Future Together*. Le riflessioni di Mario Lodi come bussola per orientare i percorsi di Educazione Civica in aula

Francesco Pizzolorusso

*Dottorando – Università degli Studi di Bari*  
*francesco.pizzolorusso@uniba.it*

## 1. Introduzione

“Our humanity and planet Earth are under threat. Now urgent action, taken together, is needed to change course and reimagine our futures” (UNESCO, 2021, p. III). Con questo avvertimento si apre il Rapporto UNESCO 2021, un documento che esamina le sfide per il mondo dell’educazione e che impongono ad esso un netto cambio di direzione rispetto alle traiettorie fino ad ora percorse. Come i documenti che lo hanno preceduto (UNESCO, 1972, 1996) il Rapporto 2021 segna le basi dell’indispensabile dialogo sulle filosofie e sui principi necessari a guidare l’istruzione e far sì che l’esistenza di tutti possa migliorare; lo stesso, inoltre, richiama ad agire tempestivamente per cambiare rotta, poiché il futuro delle persone dipende da quello del pianeta, ed entrambi appaiono a rischio. In ragione di questo quantomai infelice e preoccupante monito, il documento propone un nuovo patto che mira a ricostruire la relazione tra persone, con l’ambiente e con – non solo attraverso – le tecnologie. Nonostante l’incertezza alla base di un lavoro di previsione, riflettere sui cambiamenti trasformativi e tentare di anticiparli può stabilire una base su cui progettare e successivamente costruire scenari alternativi per connettere il mondo dell’educazione alle sfide dei prossimi decenni: sostenibilità ambientale, *digital transformation*, *governance* e trasformazione dei sistemi democratici.

## 2. Rapporto UNESCO 2021 e sfide del presente

Riscaldamento climatico, inquinamento atmosferico e giustizia ecologica sono i temi al centro della riflessione sulla sostenibilità, in vista del 2030

(ONU, 2015) e del 2050 (OECD, 2012). I prossimi decenni, infatti, saranno fondamentali per il futuro degli esseri umani e di tutte le altre forme di vita sulla Terra; la portata e la velocità dei cambiamenti che stiamo arreando alla Terra non hanno precedenti storici e pochissimi precedenti geologici. Se essere istruiti significa vivere in modo insostenibile, dobbiamo ricalibrare le nostre nozioni su ciò che l'educazione dovrebbe fare e cosa significa essere educati (UNESCO, 2021a, pp. 30-34). Oltre ai cambiamenti ambientali, il momento storico che stiamo affrontando si distingue per la netta accelerazione della *digital transformation* nella società moderna, quasi inarrestabile. Se è vero che gli strumenti e le piattaforme digitali possono essere orientati nella direzione di sostenere i diritti umani, migliorarne le capacità e facilitare l'azione collettiva – nelle direzioni della non violenza e della giustizia sociale – è altrettanto corretto ricordare la non parzialità delle tecnologie, possibile minaccia all'inclusione, alla libertà e alla democrazia, aspettando l'arrivo del metaverso<sup>1</sup> (Stephenson, 1952). In questo senso l'educazione è necessaria per scongiurare il rischio di creare una società sempre più chiusa, guidata da *filter bubbles* (Parises, 2011) e *echo chambers*<sup>2</sup> (Quattrociocchi, Vicini, 2016, p. 76).

Negli ultimi dieci anni si è registrato un aumento del sentimento populista escludente, che prospera sul malcontento di coloro che sono rimasti indietro rispetto ad un mondo che ha visto i muri abbattuti e i confini scomparire. Paradossalmente, il mondo appare sempre più diviso e polarizzato e questo fenomeno sembra ulteriormente alimentato dalle migrazioni e dagli spostamenti derivanti da conflitti bellici e difficoltà economiche di portata globale. Le rotture nel discorso politico e le crescenti violazioni della libertà di espressione hanno tutte grandi conseguenze per un'educazione radicata nei diritti umani, nella cittadinanza e nella partecipazione civica a livello locale, nazionale e globale. Questi temi, oltre ad essere gli scenari al centro del Rapporto UNESCO 2021, sono anche i pilastri della Legge 92/2019 sull'Introduzione dell'insegnamento dell'Educazione

- 1 Termine coniato da Neal Stephenson nel romanzo *Cyberpunk Snow Crash* del 1992 per indicare uno spazio tridimensionale all'interno del quale persone fisiche possono muoversi, condividere e interagire attraverso avatar personalizzati. Il metaverso è regolato da norme specifiche e differenti dalla vita reale e il prestigio delle persone deriva dalla precisione e dall'originalità del rispettivo avatar (<https://www.treccani.it/>).
- 2 I termini *Filter Bubble* e *Echo Chambers* si riferiscono all'ambiente virtuale che ciascun utente costruisce in Internet tramite le sue selezioni preferenziali, caratterizzato da scarsa permeabilità alla novità e alto livello di autoreferenzialità (<https://www.treccani.it/>).

Civica a scuola e del successivo D.M. n. 35/2020 che sostanzia un'esperienza di educazione alla cittadinanza in ottica trasversale.

### 3. Affrontare il futuro guardando al passato: le riflessioni di Mario Lodi

Entrambi i documenti richiamano alla prospettiva dell'educazione alla politica e alla cittadinanza come strumento attraverso cui riscrivere il contratto sociale dell'educazione, senza però suggerire linee di intervento o proposte operative. Ecco concretizzarsi la sfida di affrontare il futuro guardando al passato: un gesto umile ma prezioso, oltre che doveroso e necessario. La sfida di richiamare i maestri del recente passato, recuperarne le proposte e renderle base solida per costruire le proposte di domani ricorda la fatica dei custodi di statue nel deserto, sempre operosi nel rimuovere la sabbia portata dal vento (Corradini, Mari, 2019, p. 90). In tal senso il compito, in modo particolare dei giovani ricercatori, è quello di riscoprire la meraviglia nelle riflessioni del passato per riportarle alla luce. Siamo parte di un momento al contempo drammatico e affascinante e l'idea è quella di affrontarlo recuperando tre specifiche suggestioni care al pensiero di Mario Lodi, al fine di proporre un modello di educazione alla cittadinanza in linea con le prossime sfide.

Un primo interesse riguarda l'avvio dei lavori in aula a partire dai problemi sociali. "La questione educativa si intreccia con i problemi sociali e politici per edificare, giorno dopo giorno, un modo di vivere diverso: una società nuova capace di adattarsi alla crescita umana e sociale" (Lodi, 1977, p. 155). Per Lodi, così come per noi oggi, educare alla cittadinanza deve significare partire dall'esperienza che i ragazzi vivono quotidianamente portando in aula il presente e le sue sfide, senza relegarle all'extrascuola o alla "cultura ingenua dei pari". In ragione di questo, lo stesso maestro affermava che "quando a scuola vengono discussi i problemi del nostro tempo, il bambino comincia a prendere coscienza del mondo in cui vive e a operare delle scelte, perché la scuola è fatta per rilevare le contraddizioni dell'ambiente sociale e ricercare con quali strumenti gli uomini possono superarle" (Lodi, 1977, pp. 27-28).

Un secondo elemento di collegamento tra passato e presente risiede nell'idea di costituire la scuola come vera comunità, abituando gli studenti a vivere insieme, a collaborare e a partecipare attivamente alla vita della stessa. Questo obiettivo, grazie all'Educazione Civica e al richiamo al pensiero della pedagogia della persona (Mounier, 1936, 1950; Maritain, 1947; Flores

d'Arcais, 1994), può trasformarsi in sperimentazione concreta della convivenza scolastica, strutturando in aula un'atmosfera che incoraggi le iniziative associative degli alunni. L'intento di Lodi di avere classi come comunità si traduce oggi in una formazione integrale della persona, promossa come ricerca e sviluppo dei talenti – che arricchiscono il singolo e di riflesso il collettivo – nell'ottica del bene comune e del supporto reciproco. Questo significa analizzare i problemi sociali a partire dai dilemmi d'aula, analizzandone cause e soluzioni attraverso un approccio fenomenologico capace di fornire gli strumenti per costruire un'adeguata esperienza di sé e del mondo (Bertolini, 1988). Tali aspetti possono creare le basi per scenari educativi futuri prosperi e variegati. Parafrasando lo stesso Lodi, gli studenti dovrebbero cominciare a confrontare le loro esperienze individuali per conoscersi, discutere e analizzare i problemi comuni mediante il metodo scientifico della ricerca e della verifica dei dati della realtà (Dewey, 1916); dal bambino alla famiglia, da questa al quartiere e ai problemi generali della società nel suo complesso (Lodi, 1977, pp. 156-157).

In questo senso si giunge quasi naturalmente al terzo aspetto di questa riflessione: l'idea di un nuovo metodo, specifico per l'educazione alla politica in aula. Come sosteneva Lodi “la scuola rischia di decapitare i bambini, staccando loro la testa per inserirgli nozioni e poi riattaccarla al corpo, seppellito in un banco” (1977, p. 87). Come lo stesso maestro aveva indicato, per realizzare questo tipo di *educazione alla vita* è indispensabile ancora oggi recuperare il gioco della ricerca, che parta dal bambino, ne valorizzi l'identità e che a lui ritorni nella dimensione personale, collettiva e sociale (Lodi, 1983). La “scuola senza cattedra” di Lodi (Novara, 2014) è stata capace in passato di elaborare cultura vera, che non è quantità di nozioni ma un modo di vedere e interpretare i fatti sociali; recuperarla oggi significa formare lo studente ad una visione critica del mondo in grado di costruire con gli altri una prospettiva utile soprattutto quando gli studenti avranno lasciato la scuola. Uno degli ostacoli rintracciati da Lodi era il “gattopardesco atteggiamento del cambiare qualcosa perché non cambi nulla” (Lodi, 1983, p. 68) e questo rischio risiede oggi nella possibilità di certificare le ore di Educazione Civica senza attuare alcuna modifica rispetto ai temi o alle metodologie didattiche attuate in passato. Esperienze laboratoriali e cooperative non più solo sporadiche e occasionali ma stabili e regolari all'interno della programmazione riferita all'Educazione Civica possono ribaltare la dinamica di insegnamento-apprendimento e produrre risultati concreti in ottica di cittadinanza. “La via per risolvere i problemi è quella di mettersi insieme, perché l'individuo che risolve da solo tutti i problemi, per bravo e intelli-

gente e dotto che sia, non esiste. Nessuno può risolvere i problemi se non si conoscono sino in fondo attraverso la viva voce dell'esperienza dei protagonisti" (Lodi, 1977, p. 23). Così come aveva sostenuto lo stesso Lodi oltre quarant'anni fa, il legame tra scuola e politica, che si concretizza oggi nell'educazione alla cittadinanza globalmente intesa, deve riconoscere come valida l'impostazione comunitaria del lavoro dentro e fuori la scuola. Guardare alla sua esperienza significa realizzare una classe in cui i bambini si sentano uguali, compagni, fratelli; una scuola che non abbia al di sopra degli studenti un capo che li comanda, ma un maestro che li guida all'esplorazione della vita. Un gruppo in cui il fine autentico dell'imparare e del vivere si collega alla loro felicità collettiva e abbandona la sterile competizione basata sui voti.

Queste suggestioni hanno assunto un significato pratico e operativo, oltre che teorico, all'interno di un percorso di ricerca-azione partecipata all'interno del percorso di dottorato. Nell'ottica dello scambio tra scuola e società, la classe si è trasformata in laboratorio non solo didattico, ma anche politico e di cittadinanza. Il piano dell'apprendimento attraverso l'esperienza, tanto caro a Lodi, si è sviluppato attraverso attività legate al vissuto degli alunni tra realtà *online* ed esperienza *offline*. In particolare, la ricerca ha sviluppato competenze di cittadinanza digitale nei preadolescenti portando in aula, discutendo e condividendo le loro esperienze social attraverso interazioni tra pari e metodologie cooperative. Abbandonando l'idea di dover trasmettere saperi e conoscenze civiche, il compito dell'insegnante è divenuto quello di testimone di cittadinanza attiva, incoraggiando il dialogo e lo scambio autentico, guardando gli studenti come persone e mostrandosi loro come tale. L'idea è stata quella di costruire un clima di classe positivo, portando gli alunni a prendere consapevolezza del proprio ruolo politico, sociale e relazionale partendo dall'ambiente d'aula. Sapere, saper fare e saper essere si sono concretizzati all'interno di un sistema sociale in miniatura, prima esperienza di quello esterno più ampio e globale.

#### 4. Conclusioni

Per realizzare questa idea di educazione alla cittadinanza è chiesto ai docenti di portare al centro creatività e sapienza didattico-educativa oltre che disciplinare, capace di assicurare che inclusione, equità, diritti umani e non violenza possano divenire gli elementi al centro del dialogo sul domani. Di fronte ad un *futuro incerto*, l'educazione appare la sicurezza attorno alla

quale riprogrammare le azioni in chiave di cittadinanza. La sfida di richiamare le riflessioni di Lodi, recuperarle e renderle pilastro per edificare le proposte future appare un metodo attraverso cui trasformare la sfida dell'oggi in opportunità per il futuro, costruendo esperienze significative, centrate sul presente. Il richiamo al maestro Lodi delinea un modello pedagogico capace di considerare lo studente cittadino dell'oggi e di configurare in aula esperienze atte ad accrescere le competenze di giovani e adulti in termini di pensiero critico e riflessivo, sperimentando un modello di educazione alla politica connesso e costruttivo, che parta dall'aula e si estenda agli spazi della società civile, dilatando il campo d'azione educativo oggi soffocato da rassegnazione e senso di smarrimento. "Il migliore metodo per capire che cos'è la democrazia è quello di incominciare a viverla dentro la scuola, responsabilizzando i ragazzi e dando loro la possibilità di discutere e decidere riguardo ai problemi della vita in comune" (Lodi, 1977, p. 117). Ricordando sempre che la cittadinanza è un bene prezioso e allo stesso tempo una responsabilità, quasi da meritare, il recupero del pensiero pedagogico di Mario Lodi e della sua applicazione in aula può portare il mondo dell'educazione a strutturare una parte del contratto sociale richiesto dall'UNESCO, ripartendo dal valore della formazione del cittadino.

## Bibliografia

- Bertolini P. (1988). *Lesistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Corradini L., Mari G. (Eds.). (2019). *Educazione alla cittadinanza e insegnamento della Costituzione*. Milano: Vita e Pensiero.
- Dewey J. (1916). *Democrazia e educazione. Una introduzione alla filosofia dell'educazione*. Roma: Anicia.
- Decreto Ministeriale del 22 giugno 2020 n. 35 - *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica, ai sensi dell'articolo 3 della legge 20 agosto 2019, n. 92*. Disponibile su: <https://www.miur.gov.it/>.
- Flores d'Arcais G. (Ed.). (1994). *Pedagogie personalistiche e/o pedagogia della persona*. Brescia: La Scuola.
- Legge 20 agosto 2019, n. 92. *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*. Disponibile su: <https://www.gazzettaufficiale.it>.
- Lodi M. (1977). *Cominciare dal bambino. Scritti didattici, pedagogici e teorici*. Torino: Einaudi.
- Lodi M. (1983). *La scuola e i diritti del bambino*. Torino: Einaudi.
- Maritain J. (1936). *Umanesimo integrale*. Roma: Borla.

- Mounier E. (1936). *Manifesto al servizio del personalismo*. Bari: Ecumenica.
- Mounier E. (1950). *Il personalismo*. Roma: AVE.
- Novara D. (2014). Mario Lodi. La scuola senza cattedra. *Rocca*, 1, 38-42.
- OECD (2012). *OECD Environmental Outlook to 2050: The Consequences of Inaction*. Disponibile su: <https://www.oecd.org>.
- ONU (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Disponibile su: <https://www.un.org>.
- Pariser E. (2011). *The filter bubble: What the Internet is hiding from you*. London: Penguin.
- Quattrociocchi W., Vicini A. (2016). *Misinformation. Guida alla società della disinformazione e della credulità*. Milano: FrancoAngeli.
- UNESCO (1972). *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow*. Disponibile su: <https://unesdoc.unesco.org>.
- UNESCO (1996). *Learning: The Treasure Within*. Disponibile su: <https://unesdoc.unesco.org>.
- UNESCO (2021). *Reimagining our futures together: a new social contract for education*. Disponibile su: <https://unesdoc.unesco.org>.

# La città come soggetto e contesto educativo

## Riflessioni su una ricerca *in fieri*<sup>1</sup>

Maria Grazia Proli

*Dottoranda – Università di Firenze*  
*mariagrazia.proli@unifi.it*

### 1. Lo spazio e i luoghi della relazione

Da sempre, l'umanità ha posto in essere occasioni di educazione, formazione e apprendimento in maniera volontaria o involontaria nei medesimi contesti in quello che Covato (2007) ha definito come un "labirinto pedagogico" dove è impossibile separare programmazione da casualità, formalità da informalità (cit. in Cantatore, 2019, p. 11). Se si osservano dal punto di vista storico-pedagogico, le prassi educative sono state costantemente influenzate dai contenitori materiali della vita dell'uomo intesi come spazi dell'educazione. Ciò implica che il concetto stesso di spazio superi la sua denotazione astratta e generica per conquistare la dignità di luogo, denso di connotazione materiale e simbolica, proprio attraverso i processi educativi che in esso si svolgono (*ibidem*).

Per comprendere l'alternanza con cui sono utilizzati i termini "spazio" e "luogo" in letteratura, occorre riflettere sul significato che assumono in riferimento al tessuto urbano inteso come intreccio o giustapposizione di architetture, alternanza di pieni e vuoti come aree geometricamente definite da confini reali o metaforici, oppure luoghi di vita che assumono un'identità attraverso la presenza di chi li abita. Per questa via, è possibile definire i luoghi urbani come spazi trasformati da aree geografiche a contesti socio-culturali, ovvero, "diventano [...] luoghi quegli spazi in cui la dimensione comunitaria è protagonista di un'innovazione che dà vita a nuove forme di

1 Il contributo propone una riflessione sui temi affrontati nell'ambito della ricerca che l'autrice conduce presso il Dottorato in Scienze della Formazione e Psicologia, Università degli Studi di Firenze, XXXVII ciclo, tutor Prof.ssa R. Biagioli, che intende studiare lo spazio pubblico come luogo delle relazioni e della partecipazione democratica, e come contesto di apprendimento continuo di qualità.

produzione del valore” (Zamagni, Venturi, 2017, p. 11). In questa prospettiva parlare di città attiene non solo all'*urbs* (lo spazio costruito), ma con maggior attenzione alla *civitas* come luogo di relazioni, di pratiche sociali ed economiche dove “spazialità e ritmi dei processi di creazione del valore si combinano con la vita cittadina e con la produzione di nuove forme di socialità” (Venturi, Rago, 2017, p. 6).

A questo proposito, Augé (1992/2018, pp. 94-95), citando Michel de Certeau (1980), non contrappone i “luoghi” agli “spazi” o i “luoghi” ai “non-luoghi”, ma considera lo spazio come un “luogo praticato”, un “incrocio di “mobilità”: sono coloro che si muovono a trasformare in spazio la strada geometricamente definita. Sempre Augé ricorda quanto affermato da Merleau-Ponty (2003) che, nella *Fenomenologia della percezione*, distingue lo “spazio geometrico” dallo “spazio antropologico” inteso come spazio esistenziale, luogo di un’esperienza di relazione con il mondo da parte di un essere essenzialmente situato “in rapporto ad un ambiente” (p. 95). E ancora Merleau-Ponty (ivi, p. 174) fa riferimento al racconto come lavoro che “trasforma i luoghi in spazi o gli spazi in luoghi”: in tal modo la narrazione definisce l’identità dei luoghi e degli individui come “via di coltivazione del sé e di sé, per dare vita ad un soggetto libero, compiuto, critico e creativo” (Cambi, 2006, p. 60).

A conciliare le molteplici interpretazioni che colgono la presenza umana come agente di trasformazione dello spazio, interviene ancora Augé (1992/2018) che afferma: “il termine ‘spazio’ è in sé più astratto di quello di ‘luogo’ il cui impiego si riferisce quanto meno a un avvenimento, a un mito o a una storia. Esso si applica indifferentemente a un’estensione, a una distanza fra due cose o due punti [...] o a una grandezza temporale [...]. Esso è dunque eminentemente astratto” (p. 97).

Sull’argomento, è importante ricordare l’intervento di Paul Ricœur (1996) alla XIX Esposizione Internazionale della Triennale di Milano del 1994 dedicata al tema “Identità e differenze”, dal titolo *Architettura e narrazionalità* (pubblicato nel 1998 sulla rivista *Urbanisme*). In questa occasione, il filosofo affianca l’arte del costruire a quella del raccontare, ponendo in relazione la dimensione spaziale dell’architettura con la dimensione temporale del racconto, considerando “il gesto del costruire entro la griglia del prefigurare, del configurare e del rifigurare” (Riva, 2013, p. 17).

Spazi geometrici e luoghi reali e simbolici, pertanto, si intersecano nel tessuto urbano, e in tal modo la città assume la fisionomia di un organismo multiforme da indagare e da ridefinire come luogo concreto e simbolico, come sistema di segni e di senso (Ceruti, Belusci, 2020), come contesto ge-

nerativo di esperienze e di “saperi”, di dialogo tra culture, come luogo di scontro e riconciliazione, di esclusione e di emancipazione, di progresso e di stagnazione<sup>2</sup>. A tale scopo, un intreccio di discipline che si intersecano consente di riflettere sul rapporto tra lo “spazio antropologico” (Durand, 1972) e le ricadute educative che riguardano i soggetti e le comunità che abitano lo spazio, incrociando molteplici traiettorie con uno sguardo multi-prospettico sulla realtà.

La pedagogia come “scienza di confine” (Mannese, 2016) e come “sapere di saperi” (Cambi, 2017) può leggere la città attraverso i propri costrutti e le proprie categorie interpretative, e cogliere la sfida di ricondurre i contesti urbani ad essere luoghi dell’umano (Lombardi, 2020).

## 2. Le città come luoghi del lifelong-lifewide learning

Il ritorno alla dimensione umana del vivere e relazionarsi nei luoghi urbani, centrali e periferici, deve tener conto della complessità e dello stato emergenziale ricorrente che caratterizza la realtà attuale, con un forte richiamo all’urgenza di nuove alfabetizzazioni (Freire, 1973). Per questa via, il senso dell’apprendimento continuo – lifelong e lifewide learning – è proprio quello di rendere i soggetti capaci di cogliere i temi rilevanti del loro tempo, potendo agire e interagire con la realtà (ivi). A questo proposito, Ellerani (2017) richiama la capacità “educata” nell’uomo e nella donna di adattarsi o impegnarsi nella costruzione dei luoghi e contesti di vita, di adeguarsi allo stato di marginalità oppure di intraprendere la via della trasformazione (pp. 136-137). In questa ottica, come afferma Longworth (2006), una città dell’apprendimento sviluppa piani e strategie per incoraggiare la crescita personale, la coesione sociale, la creazione di “ricchezza sostenibile” attraverso lo sviluppo del potenziale umano di tutti i cittadini, e la collaborazione tra tutte le sue organizzazioni (Biagioli, Gonzalez-Monteagudo, Romero-Peréz, Proli, 2022).

Del resto, le trasformazioni in atto a livello globale e locale influenzano ampiamente la vita delle persone e accelerano l’urgenza di ripensare le pratiche e i contesti per l’apprendimento permanente come via per il raggiun-

2 Si veda *MeTis. Mondi educativi. Temi indagati suggestioni*, III, 2, 2013, dedicato al tema “Periferie dell’educazione”. <<http://www.metisjournal.it/metis/anno-iii-numero-2-dicembre-2013-le-periferie-delleducazione-temi.html>> (02/2022).

gimento dei 17 Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (OSS) indicati dall'Agenda 2030 ONU, mediante programmi che favoriscano l'apprendimento nelle scuole, nelle famiglie e nelle comunità. A questo proposito, è importante considerare il Global Network of Learning Cities (UNESCO, 2017) come rete di città e comunità orientate a promuovere l'apprendimento dalla scuola di base agli studi universitari; rivitalizzare l'apprendimento nelle famiglie e nelle comunità; facilitare l'apprendimento nei luoghi di lavoro; estendere l'uso delle moderne tecnologie per l'apprendimento; migliorare la qualità e favorire l'eccellenza nell'apprendimento; coltivare una cultura dell'apprendimento per tutta la vita.

Molti sono gli eventi globali<sup>3</sup> organizzati dall'UNESCO nell'ultimo decennio per tracciare le traiettorie di evoluzione della rete globale delle learning cities e per attivare un costante confronto tra i governi, le comunità scientifiche internazionali, la politica, il mondo dell'economia e della finanza mondiale. Rimane costante l'idea che solo attraverso l'apprendimento lungo l'arco della vita per tutti, e l'educazione di qualità diffusa, sia possibile far sì che le persone e le comunità siano protagoniste di un futuro di pace e benessere dove la salvaguardia dell'ambiente e la tutela dei diritti di tutti siano un orizzonte di senso comune.

### 3. Dalla cornice alla definizione del disegno della ricerca

Il tema generale, la domanda di ricerca e i relativi obiettivi formulati sulla base della revisione della letteratura, tracciano le linee generali di uno studio sulle ricadute pedagogiche che riguardano gli individui e le comunità che abitano, o attraversano, i luoghi urbani interessati da processi di rigenerazione. L'intento è quello di indagare se e come tali processi possano favorire la trasformazione dei luoghi urbani da spazi di crisi a luoghi della relazione. Alcune delle parole chiave emerse che caratterizzano il disegno della ricerca sono:

3 UNESCO: 1st Meeting of the Expert Group for Developing Learning Cities in Hangzhou, China (2012); UIL, Second Meeting in Jeju Island, Republic of Korea (2013); International Conference on Learning Cities Beijing, China (2013); 2nd International Conference on Global Learning Cities Mexico City (2015); Third International Conference on Learning Cities. Cork City, Ireland (2017).

- Rigenerazione urbana (Sendra, Sennet, 2022; Piano, 2019; Ceruti, Mannese, 2020);
- Diritto alla città (Settis, 2017; La Cecla, 2015; Lazzarini, 2016);
- Spazio pubblico/bene comune (Arendt, 1958/1998; Loiodice, 2017; Pulcini, Veca, Giovannini, 2017);
- Senso di appartenenza alla comunità (McMillan, Chavis 1986; Colazzo, Manfreda, 2019; Amadini, 2017);
- Empowerment (Manfreda, 2019; Biagioli 2004; 2014; Gualandi, 2009).

Il tema della rigenerazione urbana come ripensamento della città in chiave generativa, la costruzione di pratiche trasformative a partire dalle relazioni, e il valore pedagogico di tali trasformazioni in relazione ai contesti sociali e alle comunità, sono riconducibili alla necessità di rinnovare e consolidare il legame della ricerca scientifica con la dimensione sociale, tramite il trasferimento dei risultati raggiunti ai contesti di vita. Per questo motivo, considerata l'urgenza della dimensione traslazionale della ricerca scientifica, si è ritenuto opportuno riflettere sulla sintonia tra il tema generale qui affrontato, e i principali strumenti di programmazione e orientamento della ricerca a livello nazionale, europeo e globale<sup>4</sup>. Tale riflessione ha avuto l'obiettivo di definire il focus specifico necessario per circoscrivere l'ambito di studi e il contesto di riferimento per la progettazione della fase empirica della ricerca che si svilupperà attraverso una metodologia mista quali-quantitativa. Dai documenti analizzati è emerso che il tema della rigenerazione urbana, interrelato con l'approccio UNESCO, che lega le città dell'apprendimento con i temi dello sviluppo sostenibile e dell'apprendimento permanente per tutti, è caratterizzato da un insieme di equilibri dinamici ed è fortemente connesso con i contesti urbani specifici, e con le comunità coinvolte.

## Bibliografia

- Arendt H. (1958). *The Human Condition*. Chicago: University of Chicago Press (trad. it. *Vita Activa. La condizione umana*, Bompiani, Milano 1998).
- Augé M. (2018). *Nonluoghi*. Milano: Elèuthera (ed. originale *Non-lieux*, 1992).

<sup>4</sup> Ministero dell'Università e della Ricerca, *Programma Nazionale per la Ricerca (PNR) 2021-2027*; ONU (2015), *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*; UNESCO (2015) *Global Network for Learning Cities*; UNESCO (2017), *Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives*.

- Amadini M. (2017). Spazi urbani, partecipazione, comunità: uno sguardo pedagogico. In P. Molinari, E. Riva (Eds.), *Spazi e tempi della cittadinanza. Idee e percorsi interdisciplinari per la didattica*. Milano: Mimesis.
- Biagioli R. (2004). *L'orientamento formativo*. Pisa: ETS.
- Biagioli R. (2014). Politica, pari opportunità e Human Security. *Journal of Theories and Research in Education*, 9, 2, 57-73.
- Biagioli R., Gonzalez-Monteaquedo J., Romero-Peréz C., Proli M.G. (2022). Spazi per apprendere, luoghi della relazione e della cittadinanza democratica nella città contemporanea. *Formazione & Insegnamento*, 20, 2, 2-13.
- Boffo V. (Ed.). (2006). *La cura in pedagogia*. Bologna: CLUEB.
- Cambi F. (2017). La pedagogia come sapere oggi: statuto epistemico e paradigma educativo. *Studi sulla Formazione*, 2, 20, 409-413.
- Cantore L. (2019). Storia dell'educazione come storia di luoghi. *Pedagogia Oggi*, XVII, 1, 10-12.
- Ceruti M., Belusci F. (2020). *Abitare la complessità. La sfida di un destino comune*. Milano: Mimesis.
- Ceruti M., Mannese E. (Eds.) (2020). *Racconti dallo spazio. Per una pedagogia dei luoghi*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Colazzo S., Manfreda A. (Eds.). (2019). *La comunità come risorsa. Epistemologia, metodologia e fenomenologia dell'intervento di comunità*. Roma: Armando.
- Covato C. (2007). *Memorie discordanti. Identità e differenze nella storia dell'educazione*. Milano: Unicopli.
- De Certeau M. (1980). *L'Invention du Quotidien*. Vol. 1, Arts de Faire, Union générale d'éditions. (trad. it. *L'invenzione del quotidiano*, Edizioni del Lavoro Roma 2001).
- Durand G. (1972). *Le strutture antropologiche dell'immaginario: introduzione all'archetipologia generale*. Bari: Dedalo (ed. orig. 1960).
- Ellerani P. (2017). La prospettiva attuale di Freire per l'educazione degli adulti e un sistema capacitante. *Sapere pedagogico e Pratiche educative*, 1, 133-142.
- Freire P. (1973). *L'educazione come pratica di libertà*. Milano: Mondadori.
- Lazzarini A. (2016). L'educazione alla cittadinanza come diritto alla città. *Nuova Secondaria*, XXXIII, 7, 13, 12-19.
- Loiodice I. (2017). La gravidanza educativa della locuzione "bene comune". *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 7(2), I-IV.
- Loiodice I. (Ed.). (2018). *Pedagogie*. Bari: Progedit.
- Lombardi M. G. (2020). Pedagogia del territorio. Le città come luoghi dell'umano. In M. Ceruti, E. Mannese (Eds.), *Racconti dallo spazio. Per una pedagogia dei luoghi* (pp. 105-114). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Merleau-Ponty M. (2003). *Fenomenologia della percezione*. Milano: Bompiani.
- La Cecla F. (2015). *Contro l'urbanistica*. Torino: Einaudi.
- Longworth N. (1999). *Making Lifelong Learning Work: Learning Cities for a Learning Century*. London: Kogan Page.

- Piano R. (2019). *Building Workshop. Ricuciture urbane e periferie*. Milano: Solferino.
- Pulcini E., Veca S., Giovannini E. (2017). *Responsabilità Uguaglianza Sostenibilità. Tre parole chiave per interpretare il futuro*. Bologna: EDB.
- Ricœur P. (1996). Architettura e narratività. In AA.VV., *Identità e differenze, Triennale di Milano XIX Esposizione Internazionale 1994* (vol. I, pp. 64-72). Milano: Electa.
- Ricœur P. (2013). *Leggere la città*. A cura di F. Riva. Roma: Castelvecchi.
- Riva F. (2013). L'angoscia dell'abitare. Ricœur, Lyotard e la città postmoderna. In P. Ricœur, *Leggere la città*, a cura di F. Riva (pp. 5-73). Roma: Castelvecchi.
- Sendra P., Sennet R. (2022). *Progettare il disordine. Idee per la città del XXI secolo*. Roma: Treccani (ed. orig. *Designing Disorder. Experiments and Disruption in the city*, 2020).
- Settis S. (2017). *Architettura e democrazia. Paesaggio, città, diritti civili*. Torino: Einaudi.
- UNESCO (2017). *Learning Cities and the SDGs: A Guide to Action*. <https://uil.unesco.org/lifelong-learning/learning-cities/learning-cities-and-sdgs-guide-action>
- Venturi P., Rago S. (Eds.). (2016). *Da Spazi a Luoghi. Proposte per una nuova ecologia dello sviluppo*, atti de "Le Giornate di Bertinoro per l'Economia Civile 2016", Forlì, AICCON.
- Zamagni S., Venturi P. (2017). *Da spazi a luoghi*. AICCON, 13.

# Per una nuova Paideia: la necessità dell'educazione alla cittadinanza per la ricerca di una rinnovata condizione umana

Annalisa Quinto

*Dottoranda – Università di Foggia*  
*annalisa.quinto@unifg.it*

## 1. Necessità dell'educazione alla cittadinanza

A cento anni dalla nascita di Mario Lodi, i suoi scritti fanno ancora riflettere perché densi di tematiche attualissime. In un'intervista riportata dal settimanale *L'Essenziale*, il maestro racconta che quando entrò per la prima volta in un'aula scolastica si ritrovò di fronte ragazzi “fermi come statue, coi cervelli inerti”, senza sorriso. Contro tale immobilismo, Lodi sosteneva che il dovere di un maestro, della scuola e di una buona società fosse quello di “distruggere la prigione”, mettere al centro il bambino e creare intorno a lui una comunità di compagni dando importanza alla sua vita e ai suoi sentimenti (Lodi, 1995). In tal modo, la scuola diviene una comunità capace “non soltanto di istruire, ma anche e soprattutto di educare, formando cittadini capaci di inserirsi nella società”. Tematiche a cui l'Europa negli ultimi dieci anni ha riservato un'attenzione sempre maggiore, sottolineando la necessità di fornire soprattutto le giovani generazioni di competenze sociali e civiche.

In questa sede si adotterà un'interpretazione pedagogica e più estensiva del concetto di cittadinanza, intesa come: crescita personale e mezzo di costruzione dell'identità; senso di appartenenza; possibilità di fruire dei diritti; necessità di conoscere responsabilità, doveri e virtù civiche; strumento e contenitore di competenze necessarie ad assumere una postura esistenziale volta all'impegno, alla partecipazione e all'azione, nell'ottica della promozione di benessere personale e collettivo.

All'interno di questo quadro complesso la scuola, invece di agire in funzione della costruzione di senso per contribuire alla formazione delle identità, diviene sempre più funzionale alle esigenze dell'economia (Valenzano, 2016, p. 252). A tal proposito, Franco Cambi (2009; 2021) ritiene che debba essere proprio la scuola ad assumersi il compito di educare allo svi-

luppo e offrire gli strumenti per *sapere*, *saper essere* e *saper fare* per costruire democrazia e cittadinanza democratica. Secondo Cambi (2009), infatti, è necessario ridefinire pedagogicamente il costrutto di cittadinanza per elaborare nuovi modelli, affinché la scuola possa svolgere il suo compito socio-culturale: formare individui autonomi, coscienti, in grado di emanciparsi da ogni condizione di sopraffazione e di disagio. In tal senso l'educazione alla cittadinanza diviene "pratica di sviluppo del *futuro*" anche alla luce dei più recenti approcci teorici presenti in letteratura: il *capability approach* (Sen, 2000; Nussbaum, 2012), lo *sviluppo sostenibile*, la *resilienza trasformativa* (Pignalberi, 2020), l'*agentività (agency)* (Bandura, 2012; Nussbaum, 2012). In tal modo, essa contribuisce alla formazione globale della persona attraverso la proposta di strumenti educativi e didattici finalizzati allo sviluppo di *life skills*, *soft skills* e competenze civiche fondamentali per la coltivazione e la costruzione di identità integrali e sane, capaci di far fiorire le possibilità del proprio essere (Mortari, 2020), le proprie capacitazioni (Sen, 2000) e la propria capacità di agire (Nussbaum, 2012). Senza la promozione di "capacità sane" (Nussbaum, 2012), si generano condizioni di in-abilità (incapacità di agire), di oppressione e non-coscienza (Freire, 2018) che inevitabilmente conducono a forme di esclusione, emarginazione, assoggettamento. Dunque, tale approccio, assume un significato in termini capacitativi poiché la formazione e le risorse di attivazione a cui un soggetto può accedere vengono intese come potenziamento della *capacitazione* individuale. Così, le possibilità di agire (*agency*), di partecipare, di costruire, esprimere e potenziare (*empowerment*) l'essere, non sono lasciate al caso, alla spontaneità, all'attitudine individuale o al contesto più o meno favorevole in cui un soggetto è inserito, ma assumono il ruolo di diritti essenziali per la piena fioritura dell'essere umano, il raggiungimento di uno stato di ben-essere psicofisico, la possibile espressione della sua cittadinanza, l'espansione dei processi democratici (Pignalberi, 2020, p. 109).

## 2. Educare alla cittadinanza oggi: quali prospettive?

La sfida, per la pedagogia, è quella di "contribuire alla realizzazione di un sistema di benessere possibile, che nasca dalle sinergie tra il soggetto e le dimensioni collettive entro le quali si costruisce la sua storia di vita. Un lavoro educativo che ha come propri assi di riferimento la dimensione progettuale e la relazione [...]" (Balzano, 2020, p. 44) e la cui priorità deve essere quella di offrire strumenti e favorire occasioni per costruire progetti

di vita: “spazi di progettualità condivisa, carichi di significato, in grado di restituire alla persona quella capacità propria di essere attore di speranza, di progettare il futuro nella difficoltà del presente” (Balzano, 2020, p. 44). In questo senso, la scuola rappresenta un ambiente unico e fecondo, luogo potenzialmente in grado di essere incubatore di identità, percorsi di vita, futuro e ben-essere. Il problema educativo, quindi, declinato nei termini di educazione alla cittadinanza, non è soltanto un problema di carattere civico e politico, ma tocca altre dimensioni dell'umano quale quella etica, valoriale ed esistenziale.

A tal proposito Salmeri (2015) sostiene che quando si parla di educazione alla cittadinanza si deve fare riferimento “al legame, all'intreccio di rapporti, alla relazione e al peso della responsabilità verso sé stessi e verso gli altri” (pp. 107-108). Infatti, secondo le più recenti voci in ambito neuroscientifico e neurobiologico, le basi e l'essenza della cittadinanza vanno ricercate “nella dimensione del sé esistenziale e relazionale, nella rete dei vissuti, emozioni, cognizioni, percezioni, pensieri che modellano e plasmano la struttura etica e assiologica di ogni persona” (Castaldi, 2020, p. 51). In questa stessa direzione si muovono anche gli studi e le teorie sulla cittadinanza di altri studiosi: Alain Touraine ha parlato di “passioni etiche” (2009); Otfried Höffe (2007) ha offerto una definizione di “virtù civiche” intese come dei veri e propri “elementi costitutivi dell'integrità democratica”, menzionando il senso civico e di appartenenza, il coraggio civile, la capacità di esercitare la giustizia e la tolleranza e di agire su sé stessi in termini di temperanza, prudenza e controllo delle proprie emozioni (Höffe, 2007, p. 157, in Castaldi, 2020, p. 51).

Partendo dai costrutti teorici dello *Human development Approach*, del *capability approach*, dello *sviluppo sostenibile*, della *resilienza trasformativa*, dell'*agentività (agency)*, dell'*empowerment*, delle *life skills* si vuole provare ad assumere una postura riflessiva che assuma come punto di partenza il benessere (*well-being*) personale/esistenziale in quanto dimensione *ultima* (filosoficamente intesa) della cittadinanza e del suo esercizio. A tal proposito, Castaldi (2020) guarda alla “dimensione del benessere esistenziale e personale, come chiave di lettura per la co-costruzione di un sentire comune e condiviso” (p.52) che definisce “empatia civica”, nell'accezione di un “reciproco riconoscimento tra persone che condividono lo stesso spazio sociale, affinché tale spazio possa essere percepito come “luogo di benessere” e “casa comune” (p. 52). Per realizzare ciò, continua Castaldi, l'unica via percorribile è quella di promuovere nelle relazioni educative la logica donativa (Mortari, 2006) e la cura, quali categorie pedagogiche (Loiodice, 2019) imprescindibili.

In questo senso, un percorso educativo realmente generativo e trasformativo, non può prescindere dalla categoria della *cura* intesa come *humus* essenziale di ogni relazione che vuole essere promotrice di valore, di senso e dell'essere delle singole persone e dell'umanità. Tali obiettivi, per realizzarsi, necessitano di un reale cambiamento di prospettiva poiché "Coltivare l'umanità", come riportava Nussbaum nel titolo di un suo celebre libro del 1997, non può prevedere relazioni educative che si limitano alla trasmissione, informativa e normativa, da parte del mondo adulto nei confronti dei soggetti in formazione. Tale modalità di educare e di costruire dinamiche educative, ormai inadatta a far fronte ai cambiamenti, alle necessità e alle sfide che la nostra società pone/impone, necessita di un capovolgimento, di un cambio di rotta che da una prospettiva adultocentrica (non meno deleteria, autoreferenziale, parziale e cieca di ogni altro "centrismo") deve assumere una prospettiva più globale, sostenibile, inclusiva, che comprenda il punto di vista e i reali bisogni dei destinatari di ogni azione educativa.

Ciò che manca nella modalità di pensare, concepire, progettare l'educazione nelle moderne democrazie occidentali è proprio un ideale educativo, un modello, una direzione di senso che orienti nelle teorie, nelle pratiche e nei valori l'educazione e la formazione dell'individuo. La complessità del mondo che viviamo pone all'uomo contemporaneo la necessità di progettare percorsi formativi che siano, allo stesso tempo, specialistici e globali, essenziali e complessi, cognitivi, emotivi, scientifici, spirituali, relazionali, sociali e politici in prospettiva integrale e olistica. La nostra educazione, i luoghi in cui essa si pratica in maniera formale, insieme a tutta la pluralità dei luoghi della formazione, necessita di un orizzonte di senso, una direzione, una nuova *paideia* che, ispirata ai principi della democrazia, costruisca un modello educativo occidentale mirato alla coltivazione dell'umanità.

La nuova *paideia*, globale, democratica, inclusiva, sostenibile, deve contribuire alla costruzione di un modello educativo orientato alla costruzione di una società più umana e solidale, individuando nei principi democratici il fondo comune da cui partire. Così intesa, allora, la *paideia* diventa formazione dell'uomo e del cittadino, ma diviene, oggi, nell'età globale, formazione alla condizione umana. La scuola è chiamata al ruolo di protagonista, luogo dove pensare e attuare il cambiamento (Santerini, 2019). Certamente non può prescindere dal suo principale compito di istruire, ma deve accostare a tale originaria funzione quella di educare/insegnare a vivere (Morin, 2015). In tale prospettiva, fondamentale diviene integrare i mondi di vita delle persone, integrare cioè istruzione ed educazione, dimensione oggettiva e dimensione soggettiva (Massa, 1991).

Storia di vita e storia di formazione sono imprescindibili l'una dall'altra e combinare tali dimensioni può aiutare a superare limiti ancora presenti nel mondo della scuola legati a quello che Dewey, già nel 1927 nel testo *The public and its problem*, chiamava “isolamento della scuola dalla vita” che rende i giovani incapaci da un lato di utilizzare nell'ambito della scuola quelle esperienze che acquistano all'esterno, dall'altro di utilizzare nella loro vita quotidiana quello che imparano a scuola (Dewey, 1927).

La proposta pedagogica è quella di integrare all'interno dei percorsi di educazione alla cittadinanza, azioni educative, percorsi e progettualità formative che includano anche la promozione di competenze non cognitive ovvero di quelle competenze che, promuovendo *capacitazione*, *agency* e *resilienza trasformativa*, sono in grado di offrire strumenti che mettono le persone nella condizione di sapere, saper essere, saper agire/fare e quindi sentirsi agenti attivi, promotori di cambiamento, costruttori di futuro e parte di comunità, cittadini attivi e competenti.

Educare alla cittadinanza anche attraverso le competenze non-cognitive significa integrare l'idea intellettualistica dell'essere umano – il *penso* dunque sono – con l'idea che tiene conto della dimensione emotiva – il *sento* dunque sono – (Mortari, 2020) concependo la formazione come un processo che intreccia insieme “la matematica, la storia naturale, l'estetica e anche la gioia di vivere e di amare” (Bateson, 1989, pp. 272-273). In tal senso, l'educazione, globalmente ed ecologicamente intesa, ha il compito di “guidare il soggetto educativo a un'indagine della sua geografia emozionale, perché possa comprendere i sentimenti e i desideri che sono alla radice della sua postura esistenziale, ma anche per esplorare la possibilità di altre geografie e delle implicazioni politiche che esse comportano” (Mortari, 2020, p. 136).

Quindi, l'educazione alla cittadinanza, nella forma di una *nuova paideia*, si sostanzia nella ricerca di una nuova condizione umana, di un nuovo orizzonte ontologico entro il quale situare la comprensione del nostro esserci coltivando una postura esistenziale emotivamente densa (Mortari, 2020) ovvero capace di sentirsi in relazione con il mondo circostante.

## Bibliografia

- Balzano V. (2020). Nuove prospettive pedagogiche per un educare alla cittadinanza democratica e sociale. *Attualità Pedagogiche*, 2, 1, 36-47.
- Bandura A. (2012). *Adolescenti e autoefficacia. Il ruolo delle credenze personali nello sviluppo individuale*. Trento: Erickson.

- Bateson G. (1989). *Dove gli angeli esistono*. Milano: Adelphi.
- Cambi F. (2009). Cittadinanza e intercultura oggi. In M. Galiero, *Educare per una cittadinanza globale. Costruire un mondo giusto a partire dalla scuola* (pp. 20-28). Bologna: Emi.
- Castaldi M. C. (2020). Educare al *co-sentire* per una cittadinanza attiva e una sostenibilità etica nella comunità territoriale. *Attualità Pedagogiche*, 2, 48-55.
- Dewey J. (1927). *The public and its problem*. New York: Henry Holt and Company.
- Freire P. (2018). *Pedagogia degli oppressi*. Torino: Gruppo Abele.
- Höffe O. (2007). *La democrazia nell'era della globalizzazione*. Bologna: Il Mulino.
- Lodi M. (1995). *Il paese sbagliato*. Torino: Einaudi.
- Loiodice I. (2019). *Pedagogia. Il sapere/agire della formazione per tutti e per tutta la vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Massa R. (1991). Clinica della formazione. In R. Massa (Ed.), *Saperi, scuola, formazione. Materiali per la formazione del pedagogista*. Milano: Unicopli.
- Morin E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Mondadori.
- Nussbaum M. C. (1997). *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Harvard University Press.
- Nussbaum M. C. (2012). *Creare capacità*. Bologna: Il Mulino.
- Pignalberi C. (2020). EduCARE alla partecipazione inclusiva e resiliente: il territorio come palestra di agency per lo sviluppo delle competenze di cittadinanza. *Attualità pedagogiche*, 2, 1, 104-115.
- Salmeri S. (2015). *Educazione, Cittadinanza e nuova paideia*. Pisa: ETS.
- Santerini E. (2019). *Pedagogia socio-culturale*. Milano: Mondadori.
- Sen A.K. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Touraine A. (2009). *Libertà, uguaglianza, diversità. Si può vivere insieme?* Milano: Il Saggiatore.
- Valenzano N. (2016). Necessità e impossibilità dell'educazione alla cittadinanza. La comunità di ricerca filosofica come risorsa per superare l'aporia. *Foro de Educacion*, 14, 21, 249-280.

# La valutazione solidale ed inclusiva di Mario Lodi e l'approccio del *Narrative Assessment* come agenti di democratizzazione dei processi didattici

Lia Daniela Sasanelli

*Tutor Organizzatore – Università di Bari “Aldo Moro”*  
*lia.sasanelli@uniba.it*

Senza voti è possibile vivere e studiare,  
è possibile aiutarsi a vicenda  
come quando si gioca fra gli amici.  
Collaborando si dona, ci si unisce,  
si cresce e si diventa forza.  
(Lodi, 1977, p. 72).

## 1. Introduzione

L'introduzione della valutazione descrittiva nella scuola primaria (O.M. 172/2020) ha rimesso al centro del dibattito e del confronto educativo e pedagogico nazionale la *funzione formativa* ed educativa della valutazione (Scriven, 1967; Greenstein, 2016), sottolineando che essa “è parte integrante della professionalità del docente e si configura come strumento insostituibile di costruzione delle strategie didattiche e del processo di insegnamento e apprendimento” (MIUR, *Linee Guida* O.M. 172/2020). Come ricorda Corsini (2022a) il passaggio tra voto numerico e giudizio descrittivo non si esaurisce in un mero avvicendamento fra numeri e parole, ma è frutto di una visione della valutazione maturata nel corso di decenni, anche ad opera di orientamenti pedagogici ed associazioni culturali (per esempio MCE, CIDI, AIMC) impegnati in senso democratico e trasformativo a smantellare il mito dell'oggettività valutativa come mezzo per ratificare e giustificare disuguaglianze di natura economica e sociale.

Un apporto significativo che muove verso la promozione di una “valutazione per l'apprendimento” (*Assessment for Learning*) che plasma e dà forma all'insegnamento e che promuove, nel contempo, il benessere e l'apprendimento di tutti e di ciascuno, proviene dalla figura complessa, ma estremamente attuale, di Mario Lodi. Il significato che il pedagogista affi-

dava alla valutazione era quello di *aiutare, valorizzare, promuovere, andare avanti*. Attraverso feedback sistematici e chiari, Lodi seguiva e migliorava il percorso di apprendimento dei singoli studenti e, nel contempo, raccoglieva “evidenze” ed informazioni utili a modellare e *personalizzare* l’azione didattica. I processi valutativi erano poi incastonati all’interno di un *ambiente/contesto integrato* di sostegni e relazioni ben coerenti e stabili, in cui la valutazione del docente si incrociava, in forma sinergica e collaborativa, con quella dello studente (stimolando processi di *autovalutazione*) e della famiglia (sotto forma di *rendicontazione sociale*). Attraverso l’ausilio di una selezione di brani scritti dal nostro Maestro sul tema della valutazione, il presente contributo ha come obiettivo quello di avviare una riflessione teorica intorno ai suoi processi valutativi e di rintracciare le assonanze che intercorrono tra il suo operato ed il *Narrative-Assessment* (Carr, 2012; Dunn, 2000; Cullen, Williamson, Lepper, 2005), un approccio inclusivo che racchiude un insieme di pratiche e strumenti fondati sulla narrazione e sulle storie. Nello specifico si analizzerà la proposta di documentazione e valutazione “*Le Storie di apprendimento*” di Carr (2012) poiché, proprio come l’esperienza condotta da Lodi, sfruttando il potenziale insito nella narrazione, rappresenta un modo per dare direttamente valore ai talenti, alle abilità e alle competenze dei bambini, ma anche un’occasione per considerarne i dubbi, le paure e le fatiche di fronte alle opportunità di apprendere.

## 2. La valutazione formativa di Mario Lodi: elementi caratterizzanti

Mario Lodi ha saputo sfruttare il massimo potenziale della funzione formativa della valutazione, in quanto accostava al processo valutativo l’azione della *comprensione* profonda. Incarnando il significato del termine in uso nel mondo anglosassone per riferirsi alla valutazione degli apprendimenti, *assessment* (dal latino *assidere*), ossia “sedersi accanto a un altro”, il Nostro si accostava ai suoi studenti per lasciarsi trascinare in un percorso, a volte lineare e stabile, a volte caotico e imprevedibile, in cui quest’ultimo si appropriava gradatamente di saperi, abilità e competenze.

### 2.1 *Il decentramento valutativo*

“Partire sempre dal bambino”, questo era il motto ma soprattutto la prassi della scuola attiva di Lodi in cui ciascun studente diveniva risorsa didattica

per i pari e soggetto esperto del proprio apprendimento. Tutt'intorno vi era poi un contesto ricco, vitale ed attraente che ispirava nei piccoli il desiderio di nuove conquiste e soddisfaceva quel desiderio soggettivo di conoscere, capire ed esplorare. Fortemente consapevole dell'impatto pervasivo della *valutazione formativa*, innervata in un processo didattico che non escludeva nessun alunno dalla possibilità di imparare, l'azione valutativa espletata da Lodi, in modo coerente e continuativo, aveva come finalità quella di rimodulare, ed eventualmente anche stravolgere, l'intero percorso didattico. La finalità ultima era quella di favorire un apprendimento diffuso, equo ed inclusivo, in cui la prima figura a mettersi in gioco, verso la strada per il miglioramento continuo, era proprio il maestro.

## 2.2 *Il rifiuto del voto*

Estremizzando il tema della tirannia del voto inteso come elemento di sintesi infecondo che stimola forme di dura competizione, la valutazione in Lodi era solidale in quanto volta a spronare ciascun alunno verso il miglioramento e la valorizzazione continua. Ben lontano da una concezione di scuola chiusa, autoritaria, nozionistica ed astratta, il Maestro prese fin da subito la distanza da forme valutative rigide, dichiarando apertamente la sua incapacità nell'esprimere ed incastrare la complessa realtà che il bambino viveva a scuola all'interno di voto numerico. Pertanto, ogni qual volta iniziava un nuovo ciclo esplicitava subito, ai genitori, il suo *modus operandi*, spiegando soprattutto i criteri e i principi sottesi al suo modo di intendere la valutazione:

Io non sono capace di giudicare vostro figlio con un numero ma mi sento capace e in dovere di capire come ha vissuto fin qui per aiutarlo a proseguire senza chiedere a lui più di quel che può dare ma anche senza trascurare nulla di ciò che lo può realizzare come persona libera e sociale. Il bambino di 6 anni, che arriva in prima, è il risultato di un lungo e complesso processo evolutivo. A scuola il punto di partenza è questo risultato. Se non lo si conosce non è possibile far crescere il bambino globalmente con gradualità e armonia. Solo così è possibile tentare una valutazione, descrivendo la sua storia, i suoi progressi e i suoi problemi (Lodi, 1977, p. 107).

Conseguentemente anche la pagella rappresentava per Lodi, uno strumento di valutazione impreciso e soggettivo in quanto: "Il numero che do-

vrebbe essere scritto nelle caselle corrispondenti alle “materie” o a gruppi di attività, è il risultato di una strana operazione di miscela di sensazioni riguardo alle attività del bambino, che il maestro compie sulla base di un modello di sufficienza che varia da insegnante a insegnante” (Lodi, 1977, p. 101). Occorre precisare che la sua provocazione, manifestatasi nel rifiuto di assegnare voti, contiene in sé una profonda e ricca verità pedagogica: l’invito a valutare le prestazioni del bambino lontano dalle medie e dagli standard, cambiando la logica della valutazione che deve “mettersi al servizio dell’atto educativo” (Hadji, 2017).

### 2.3 *L’autovalutazione e l’inclusione al centro*

I processi valutativi messi in atto nella scuola attiva di Lodi, configurano l’esperienza d’insegnamento apprendimento come *trasformativa*. Questo perché, una parte rilevante e costante all’interno dell’esperienza scolastica, era affidata all’*autovalutazione*<sup>1</sup> quale mezzo per consentire agli studenti di ricoprire un ruolo attivo e di ricerca nei confronti della propria esperienza scolastica, restituendone centralità e possibilità di decisione. Gli errori, dunque, rappresentavano una significativa e concreta occasione per crescere insieme in un clima collaborativo. Messi nelle condizioni di realizzare attività collettive senza sperimentare la “paura del voto”, gli alunni si autovalutavano assumendo consapevolezza e responsabilità, superando anche i limiti personali per contribuire, tutti insieme, nessuno escluso, al progetto del gruppo (Aquario, 2015).

Ebbene, l’alunno poteva contare non solo sul supporto incessante dell’insegnante ma, come ricalcato dai principi fondanti della *didattica inclusiva*, anche sul sostegno dei pari. Si veniva a creare, così, un contesto supportivo e solidale in cui ciascun bambino veniva rispettato nelle sue differenze individuali e poteva esprimere al meglio i propri talenti, in adesione ai principi di equità e democrazia già sanciti dalla Costituzione (art. 9, 34), a cui Lodi era profondamente legato.

1 La centralità dell’autovalutazione dell’alunno, intesa come riflessione sul proprio processo di apprendimento, trova un forte riscontro proprio nell’O.M. 172/2020 e nelle relative Linee Guida, che la inserisce esplicitamente per la prima volta all’interno di un documento formale come la scheda di valutazione periodica e finale.

## 2.4 *La condivisione dei processi e la documentazione dei prodotti con le famiglie*

Col suo operato, Lodi fornisce esempio tangibile dell'importanza di sostenere tenacemente la famiglia nel sentirsi parte dell'esperienza dei propri figli, investendo nella *co-costruzione condivisa* della loro storia, in quanto primi educatori e testimoni diretti delle loro conquiste. I momenti di colloquio, le comunicazioni scritte, nonché i documenti ufficiali, rappresentavano strumenti funzionali per il Nostro, il quale condivideva con i genitori un gergo comune, attraverso cui renderli realmente partecipi e protagonisti. In particolare, attraverso l'invio periodico dei *giornalini di classe*<sup>2</sup> e delle *relazioni di lavoro*, contenenti immagini e materiali da loro creati ed elaborati e che riflettevano aspetti rilevanti della quotidianità scolastica, il Maestro documentava il lavoro collettivo svolto in classe (Lodi 1982), con la finalità di comunicare e creare un ponte con i genitori, allenandosi fecondamente con loro:

Dovrò dare ai genitori delle garanzie, perciò dovrò documentare periodicamente, per iscritto, quel che faccio. Una copia della documentazione ciclostilata sarà allegata al registro della scuola, una copia sarà consegnata a tutti i genitori ogni mese. Nella relazione di lavoro dovranno risultare anche le osservazioni dei genitori al mio lavoro, le loro proposte e, se possibile, la programmazione collegiale (p.119).

Per riassumere, è possibile qualificare la valutazione di Lodi come *educativa* in quanto concepita come “mezzo di insegnamento e apprendimento (piuttosto che come fine o ratifica premiale/punitiva del percorso svolto) che dà luogo ad un processo che consente di formulare giudizi di valore sulla distanza tra obiettivi e realtà, allo scopo di ridurre tale distanza” (Corisini, 2022, p.71). Nel contempo è anche una *valutazione trasformativa* (Ellerani e Barca, 2021) e *liberatrice* (Aquario, 2015) poiché, nell'intenzionalità di fornire informazioni per il miglioramento continuo e l'interiorizzazione dei processi di apprendimento, diviene processo che guida a prendere decisioni appropriate, significative, sostenibili e flessibili.

2 I giornalini di classe avevano una forte natura conoscitiva e comunicativa. Non costituivano solo una raccolta degli elaborati degli studenti, bensì rappresentavano strumenti nati a seguito di indagini, interviste, letture e approfondimenti condotti dagli studenti, che ne valorizzano al massimo la loro creatività (Salviati, 2015).

### 3. Il Narrative Assessment e le “Storie di Apprendimento”

L’originale modalità di documentare e valutare gli apprendimenti operata da Lodi, che attribuisce al bambino, con le sue narrazioni e le sue storie, il ruolo di attore-protagonista della sua crescita e dei suoi apprendimenti, trova forte raccordo con l’approccio inclusivo del *Narrative Assessment*<sup>3</sup> (Carr, 2001, 2012; Dunn, 2000; Cullen, Williamson, Lepper, 2005). Fra i diversi strumenti narrativi che afferiscono a questo filone di ricerca (diario di bordo, autobiografia formativa, portfolio, etc.), viene qui preso in analisi uno strumento qualitativo di documentazione e valutazione nato nei servizi per la prima infanzia (nidi e scuole dell’infanzia), ma ben replicabile anche in altri gradi scolastici, denominato “Le storie di apprendimento”<sup>4</sup> (Carr, 2012). Si è scelto di avviare una riflessione su tale strumento poiché, al pari dell’agire valutativo inclusivo, democratico ed equo di Mario Lodi, anch’esso è stato sistematizzato per narrare e descrivere le storie di bambini che apprendono, affrontando la mutevolezza delle situazioni in cui si trovano. Concretamente si tratta di osservazioni narrative svolte nei contesti quotidiani “studiate per fornire una serie cumulativa di fotografie qualitative o situazioni scritte di singoli bambini che mostrano uno o più dei cinque ambiti di riferimento della disposizione ad apprendere”<sup>5</sup>. Tali ambiti sono stati tradotti nelle seguenti azioni: “interessarsi, essere coinvolto, perseverare nella difficoltà e nell’incertezza, esprimere un’idea o un sentimento, assumersi responsabilità o assumere un altro punto di vista” (Carr, 2012,

- 3 Il *Narrative Assessment* racchiude un insieme di pratiche e strumenti in grado di esplicitare e “rendere visibile” allo studente il proprio peculiare processo di apprendimento e “considera il processo valutativo alla stregua di un processo di costruzione della storia di un individuo, in termini di ciò che può fare e di come può farlo, con lo scopo di riconoscere una narrazione che possa essere significativa e produttiva, cioè generatrice di apprendimento” (Aquario, 2015, p. 93). Si precisa che la rivalutazione delle azioni narrative nell’educazione e nei contesti scolastici costituisce un luogo teorico già lungamente frequentato da numerosi autori, in primis da Bruner (1986, 1992) in quanto considerato il modo *più biologico* di rappresentare la realtà a sé e agli altri.
- 4 In questo strumento ritroviamo l’eco bruneriano che valorizza la narrazione come modo di pensare ed esprimere significato.
- 5 Le *disposizioni ad apprendere* riguardano relazioni reciproche e dinamiche tra l’individuo e l’ambiente che lo circonda, formando un repertorio di processi familiari e privilegiati di comunicazione e di partecipazione. Vengono definite da Carr (2012) come “strategie di apprendimento situate con l’aggiunta della motivazione, ovvero repertori di partecipazione nel cui ambito l’alunno riconosce, seleziona, trasforma, reagisce, rifiuta, cerca e costruisce delle opportunità di apprendimento” (p. 77).

pp.146-147). Avvalendosi della “Storia dell'apprendimento” il docente ha l'opportunità di entrare in relazione ad una specifica situazione in cui un bambino ha manifestato lo sviluppo di una disposizione ad apprendere, attraverso quattro “processi”:

- *descrivere*: richiama l'attività propria dell'osservazione, messa in atto dal docente/educatore, per mezzo di una pluralità di strumenti, ed orientata a mettere in primo piano l'essere pronto, interpretante e capace del bambino;
- *documentare*: consiste nella registrazione delle situazioni di apprendimento, raccogliendone le evidenze, attraverso l'utilizzo di diversi formati (testi, fotografie, disegni, artefatti, ecc.);
- *discutere*: ha come finalità quella di sollecitare i punti di vista dei bambini e dei genitori sul processo di apprendimento, rendendo trasparente la valutazione;
- *decidere*: implica il processo che, sulla base dei dati raccolti ed elaborati, porta alla decisione di mettere in atto un intervento che intende incidere sul processo educativo.

Lo scopo ultimo è quello di *informare e formare* il processo di insegnamento e di apprendimento, rendendolo funzionale sia per l'azione eterovalutativa dell'educatore/docente e della famiglia, sia per la promozione dell'autovalutazione da parte dell'alunno sulle proprie modalità e sui propri ritmi di apprendimento al fine di autoregolarsi e raggiungere una sempre maggiore autonoma consapevolezza sui propri processi (Nigris, Agrusti, 2021).

#### 4. Conclusioni: assonanze e sfide future

Seppur sinteticamente, dalla riflessione effettuata emerge che, nella scuola-comunità del Maestro, la valutazione era mite, solidale ed inclusiva volta, cioè, a spronare ciascun alunno verso il miglioramento e la valorizzazione continua, attraverso l'esercizio di pratiche narrative autoriflessive ed autovalutative. Anche nella “Storia di Apprendimento” l'elemento innovativo è “il ruolo che assume il bambino, attore protagonista sul palco – pur gremito di cose, azioni persone e relazioni – della sua crescita e dei suoi apprendimenti” (Carr, 2012, p. 5). Come nelle esperienze di apprendimento condotte da Lodi, in cui si faceva largo uso di strumenti didattici che servivano

a narrare i fatti scolastici, attraverso le “Storie di apprendimento” si persegue l’intento di documentare ed illustrare, “dal basso”, le esperienze evolutive e di crescita più significative che i bambini vivono nei differenti contesti di vita e che promuovono una reale motivazione all’apprendimento.

Le assonanze fra i due approcci presi in esame sono molteplici e così enucleabili:

- *scardinano* una visione dell’insegnamento polarizzata sull’autorità del docente, spostandola verso evidenze<sup>6</sup> che aiutano a riprogettare l’azione didattica per avvicinarla ai bisogni e alle differenze di tutti gli studenti;
- *prevedono* strategie operative che liberano l’insegnamento da schemi didattici prescrittivi e lineari, enfatizzando il potere della narrazione e delle storie;
- richiedono di rinunciare alla selezione come strumento per incentivare merito e qualità, e di rifiutare il voto come mezzo per innalzare la motivazione;
- *individuano* nel feedback la modalità per costruire un patto di corresponsabilità per l’apprendimento;
- *documentano*, attraverso una selezione accurata, le “evidenze” più significative, in grado di rendere visibile allo studente (ma anche alla famiglia), il percorso di apprendimento, emancipandoli da spettatori passivi ad attori partecipi di una comune impresa;
- *promuovono* negli studenti processi di autovalutazione e progressiva regolazione del proprio apprendimento;
- *incentivano* la collaborazione fra pari, valorizzando le differenze e restituendo equità e democrazia ai processi educativi;
- *coinvolgono* le famiglie, entro una prospettiva formativa ecologica, sostenendone il dialogo e l’arricchimento reciproco.

Per concludere, la valutazione è e sarà sempre una forma di gestione del potere ma, dall’esperienza professionale di Mario Lodi emerge che è il docente a saper gestire, in forma chiara e condivisa, questo potere contribuendo, così, al processo di democratizzazione del percorso di

6 Il concetto di evidenza, quale elemento specifico supportato da meta analisi su dati sperimentali, è divenuto oggetto di interesse di una specifica corrente di studi, volta ad approfondire le pratiche di *formative assessment*, connettendole agli effetti di efficacia didattica (Hattie, 2009, 2012).

insegnamento- apprendimento. Va precisato che la tensione culturale anticipata dal nostro Maestro è oggi prospettiva accolta da più fronti.

Infatti, nella ricerca valutativa italiana, le parole *qualità*, *inclusione* ed *equità* permeano l'agire didattico e indicano la direzione per perseguire il raggiungimento di una scuola democratica in cui la valutazione rappresenta un processo in grado di fornire strumenti e orizzonti di significato per riuscire a leggere la realtà, migliorandola continuamente (Domenici, 1993).

L'emanazione dell'O.M. 172/2020 e delle relative *Linee guida* si muovono in questa direzione; occorre coltivare e rendere feconda ed operativa la riflessione collegiale innescatasi nelle nostre scuole attorno alla "valutazione per l'apprendimento" che, come ci rammenta Lodi, deve tenere conto del passato, agire sul presente e vedere il bambino e ciò che può diventare "globalmente con gradualità e armonia" (Lodi, 1977).

## Bibliografia

- Aquario D. (2015). *Valutare senza escludere*. Parma: Junior – Spiaggiari.
- Bruner J.S. (1986). *La mente a più dimensioni*. Roma-Bari: Laterza.
- Bruner J.S. (1992). *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Carr M. (2001). *Assessment in early childhood settings. Learning stories*. London: Paul Chapman.
- Carr M. (2012). *Le storie di apprendimento*. Parma: Junior.
- Corsini C. (2021). La valutazione come forma di gestione del potere. *Cooperazione Educativa*, 2, 49-54.
- Corsini C. (2022). Liberare la valutazione dalla tirannia del voto. *La Ricerca*, 22.
- Cullen J., Williamson D., Lepper C. (2005). *Exploring narrative assessment to promote empowerment of educators and parent of children with special educational needs*. Paper presented at the Inclusive and Supportive Education Congress, August 1-4, Glasgow, Scotland.
- Domenici G. (1993). *Manuale della valutazione scolastica*. Bari: Laterza.
- Dunn L. (2000) Using learning stories to assess and design programmes for young children with special needs in New Zealand. *Infants and Young Children*, 13, 2, 73-82.
- Ellerani P., Barca D. (2021). Valutazione narrativa e trasformativa: co-costruzione di comunità di apprendimento. Un caso di studio esplorativo. *Education Sciences & Society*, 2, 17-31.
- Greenstein L. (2016). *La valutazione formativa*. Torino: UTET.
- Hadji C. (2017). *La valutazione delle azioni educative*. Brescia: La Scuola.

- Hattie J. (2009). *Visible learning. A Synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Milton Park: Routledge.
- Hattie J. (2012). *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. Oxford, UK: Routledge.
- Lodi M. (1977). *Cominciare dal bambino*, Bologna: Piccola Biblioteca Einaudi.
- Lodi M. (1979). *Il mondo. Mario Lodi e i suoi ragazzi*. Roma-Bari: Laterza.
- Lodi M. (1982). *Guida al mestiere di maestro*. Roma: Editori Riuniti.
- Nigris E., Agrusti G. (Eds). (2021). *Valutare per apprendere*. Milano-Torino: Pearson.
- O.M. 4 Dicembre 2020 n. 172 - Valutazione periodica e finale degli apprendimenti delle alunne e degli alunni delle classi della scuola primaria.
- Restiglian E., Grion V. (2019). *La valutazione fra pari nella scuola*. Trento: Erickson.
- Salviati C.I. (2015). *Mario Lodi maestro*. Firenze: Giunti,.
- Scriven M. (1967). The methodology of evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagné, M. Scriven (Eds), *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 39-83). Chicago IL: Rand McNally.

# Formare educatori ed educatrici consapevoli, a partire dall'esperienza

Maddalena Sottocorno

*Borsista di ricerca – Università di Milano-Bicocca  
maddalena.sottocorno@unimib.it*

## 1. Introduzione

Il contributo intende presentare i primi esiti di un progetto di ricerca volto a comprendere in che termini un'esperienza di disagio o di vulnerabilità possa essere trasformata in apprendimento e resa risorsa formativa, per chi la attraversa e per coloro con i quali la persona interagisce. In particolare, si fa riferimento alla fragilità vissuta dagli utenti dei servizi sanitari, sociali ed educativi, denominati *esperti per esperienza* (McLaughlin, 2009), *utenti esperti* o *esperti in supporto tra pari* (Kauffmann, Motto, Borghetti, Mastroeni, 2017). Con questi termini si indicano coloro che, a partire da un percorso di consapevolezza rispetto alla propria difficoltà, svolgono un ruolo di affiancamento dei professionisti (indicati come *esperti per studio*) nei servizi e nei contesti formativi. Il progetto intende porre un'attenzione particolare al modo in cui queste figure possano contribuire alla preparazione degli educatori e delle educatrici socio-pedagogici che frequentano il corso di laurea triennale in Scienze dell'Educazione presso l'Università di Milano-Bicocca, utilizzando l'insegnamento di Pedagogia dell'Inclusione Sociale, previsto al terzo anno, quale contesto di sperimentazione di una collaborazione strutturata tra docenti ed esperti per esperienza. In continuità con il pensiero di Mario Lodi, si auspica che una tale preparazione possa porre le basi non solo per un agire professionale sensibile all'esperienza di ciascuno, ma anche incentivare, in tutti i soggetti coinvolti, l'esercizio di una cittadinanza consapevole, capace di contrastare lo stigma che riguarda le persone con un vissuto di fragilità.

## 2. Sapere esperienziale, esperienza educativa e disagio

Il quadro teorico della ricerca comprende tre riferimenti prevalenti: le caratteristiche del *sapere esperienziale*; la definizione di *esperienza educativa*; la nozione di *disagio come condizione appresa*.

Per quanto riguarda la prima dimensione, è possibile affermare che gli utenti esperti si fanno portatori di una conoscenza specifica, che è composta da un insieme di competenze acquisite attraverso l'esperienza diretta del vivere, giorno dopo giorno, con una condizione di disagio e di fragilità. Si tratta di un sapere di vita, dalla alta validità ecologica e contestuale, non automaticamente generalizzabile e fondamentalmente orientato alla pratica, per quanto non riducibile esclusivamente ad essa (Bonnami, 2019). Sostiene Borkman (1976) che “la conoscenza esperienziale è verità imparata a partire dall'esperienza personale di un fenomeno, piuttosto che verità acquisita attraverso ragionare discorsivo, osservazione, o riflessione sulle informazioni fornite da altri” (pp. 446-447).

Lo studio, inoltre, si riferisce alla nozione di esperienza educativa teorizzata da Dewey (1916), secondo il quale, la “facoltà di imparare” ovvero “il potere di crescere” sono ciò che connota l'essere umano (p. 54). Apprendimento e crescita, dunque, sono processi formativi e trasformativi, coestensivi rispetto alla vita (Dewey, 1916, p. 64), sebbene sia necessario distinguere la specificità delle esperienze educative che si attraversano. Esse, infatti, possono dirsi di qualità e dunque produrre effetti formativi, se sono in *continuità* con le precedenti esperienze del soggetto e in *interazione* con il suo ambiente (Dewey, 1938).

In terzo luogo, la ricerca implica una lettura del disagio e della vulnerabilità come situazioni, pratiche e rappresentazioni socialmente costruite ed apprese, innanzitutto attraverso le esperienze formative informali che continuamente avvengono nei contesti in cui si svolge la vita quotidiana (Ferrante, Gambacorti-Passerini, Palmieri, 2020; Palmieri, Gambacorti-Passerini, 2021). Il limite della cultura odierna è che essa tende a non mettere a disposizione gli strumenti necessari per aiutare i singoli a cercare e a trovare un senso personale nel vivere le transizioni, i momenti di cambiamento e tutte le condizioni dell'esistenza umana che hanno a che fare con l'ineludibile dimensione di fragilità esistenziale (Palmieri, 2018).

In tal senso, ogni esperienza autenticamente educativa dovrebbe poter aiutare l'individuo ad imparare a vivere in modo pieno e significativo anche nel turbamento, generando le condizioni perché dal disagio si possa trarre un apprendimento per sé e, potenzialmente, per coloro con i quali ci si re-

lazione. Ciò diventa possibile costruendo azioni educative attraverso le quali rileggere il proprio vissuto, alla ricerca di nuovi significati che aprano ad una rinnovata progettualità personale (Bertin, Contini, 2004).

Nell'ambito dello studio qui presentato, l'ipotesi è che la presenza degli esperti in supporto tra pari in ambito formativo permetta ai futuri educatori socio-pedagogici di comprendere l'incrocio tra l'*effettività* (le condizioni soggettive, ambientali, culturali che determinano un vissuto di disagio) e la *possibilità*, data dalle occasioni che hanno permesso di apprendere da un'esperienza di fragilità e di imparare a convivere con essa. Ciò è ancora più importante, laddove si assuma una posizione epistemologica che legge l'esperienza educativa come complessa, contingente e problematica (Palmieri, 2018), identificando un metodo ad essa connesso "che fa della situazionalità, della processualità e dell'interpretazione i suoi punti cardine" (p. 97). Si intende, così, favorire un agire educativo che possa rispondere alle qualità cangianti dell'esistenza, valorizzando il sapere di ciascuno e la competenza di sé che da esso deriva.

### 3. Costruire una partecipazione di senso

Per sottolineare l'importanza del sapere esperienziale nella formazione degli educatori socio-pedagogici, lo studio intende comprendere in che modo gli esperti per esperienza possano prendere parte all'insegnamento di Pedagogia dell'Inclusione Sociale, previsto al terzo anno del corso di laurea in Scienze dell'Educazione presso l'Università di Milano-Bicocca.

A tal fine, è stata condotta una ricerca sul campo, che ha previsto una raccolta dei dati con metodo qualitativo. Essa si è strutturata come segue: *prima fase*) sono state condotte cinque interviste semi-strutturate ad altrettanti esperti per studio, che collaborano con gli esperti per esperienza nei servizi e in ambito formativo<sup>1</sup>; *seconda fase*) sono state realizzate cinque interviste semi-strutturate ad utenti esperti<sup>2</sup>, che assumono un ruolo forma-

- 1 I soggetti intervistati, scelti nel territorio del Nord Italia, sono stati: due docenti universitarie che collaborano con gli esperti per esperienza nella preparazione degli assistenti sociali; due pedagogiste che lavorano in *équipe* con utenti esperti nell'ambito della salute mentale; due educatori e un pedagogista che collaborano con gli ESP per contrastare la grave emarginazione.
- 2 I soggetti intervistati sono stati: due persone con un vissuto senza fissa dimora; due giovani che hanno trascorso parte della propria vita in una comunità d'accoglienza per minori; un esperto per esperienza che lavora nell'ambito della salute mentale.

tivo verso i pari e verso i futuri professionisti, al fine di corroborare e ampliare quanto raccolto dall'interazione con i partecipanti del primo gruppo. Inoltre, è stato realizzato un *workshop*, rivolto a studenti del corso di laurea in Scienze dell'Educazione, in cui fosse centrale una riflessione attorno ad un'esperienza condivisa di disagio (l'essere stati studenti universitari durante la pandemia) e le ricadute di essa in termini di apprendimento per sé e per altri. Attraverso di esso, si è inteso offrire ai partecipanti un contesto nel quale guardare in modo nuovo alla fragilità, leggendola anche come occasione di conoscenza.

I dati testuali raccolti sono stati sottoposti a letture ricorsive, al fine di far emergere da essi i significati prevalenti connessi con l'oggetto di studio (Mortari, Ghirotto, 2019).

Di seguito, si farà particolare riferimento a quanto risultato dal confronto con gli esperti per studio, focalizzando alcune attenzioni specifiche da considerare laddove si intenda integrare il contributo degli ESP nella preparazione dei futuri operatori di ambito educativo. La categoria di significato considerata comprende le principali attività e le forme di partecipazione degli utenti esperti. Si fa riferimento alle attività concrete che essi svolgono; alle dimensioni che contribuiscono ad una loro partecipazione di senso; alle azioni a cui prendono parte e che possono determinare una reale coproduzione dei servizi e della formazione<sup>3</sup>.

Vi sono diverse modalità di coinvolgimento in termini pratici delle persone esperte per esperienza nei servizi e nelle occasioni formative. Si fa riferimento alla loro strutturazione; progettazione; organizzazione; conduzione; valutazione e al loro monitoraggio.

Per quanto riguarda il senso della loro partecipazione, affinché il loro contributo non rimanga "sulla carta", è necessario che gli utenti esperti partecipino alle occasioni decisionali, facendo circolare all'interno di esse un sapere specifico rispetto alle situazioni di fragilità, alla storia di convivenza con esse e al percorso verso un soggettivo benessere. Questa conoscenza peculiare può contribuire a modificare la cultura dei servizi e della preparazione professionale, articolando una filosofia specifica della relazione di aiuto, in cui sia possibile valorizzare le competenze che si generano dal sapere esperienziale e da quello per studio. Un altro aspetto significativo per

3 Il termine co-produzione (*co-production*) fa riferimento ad un modo di lavorare secondo il quale i professionisti e gli utilizzatori dei servizi operano congiuntamente per raggiungere un obiettivo comune (si veda: <https://www.involve.org.uk/resources/methods/co-production>).

i soggetti intervistati riguarda la possibilità che quello degli ESP sia un ruolo sempre più autonomo, che non li identifichi esclusivamente come co-gestori e co-progettisti di servizi e di attività formative, ma che permetta loro di svolgere delle mansioni specifiche in modo indipendente.

In termini di un'effettiva co-produzione dei servizi e delle occasioni formative, è necessario che i professionisti e i docenti siano disponibili ad introdurre delle modalità di lavoro diverse e innovative, a tratti imprevedibili, che portano a ripensare al proprio agire, bilanciando i vari punti di vista che determinano l'azione educativa, provando a tenerli insieme e rimanendo aperti all'inedito possibile. Quanto emerso dai dati rimanda alla possibilità che, introducendo il ruolo di esperto per esperienza, nei servizi e nella formazione dei futuri professionisti, si avvii un percorso potenzialmente trasformativo per tutti i soggetti implicati, generando un cambiamento che si possa allargare a livello di comunità cittadina e di sistema.

#### 4. Conclusioni

I dati raccolti attraverso le interviste agli esperti per studio evidenziano il valore aggiunto che la partecipazione degli utenti esperti può portare alla preparazione dei futuri educatori socio-pedagogici. Una didattica attiva può favorire il dialogo tra gli studenti e le studentesse e le persone che incontreranno nei luoghi di lavoro, valorizzando il sapere esperienziale di queste ultime, la qualità delle occasioni educative che hanno attraversato e la multiformità del loro vissuto di fragilità. In particolare, secondo quanto emerso dalla fase di ricerca citata, al fine di ripensare il curriculum dell'insegnamento di Pedagogia dell'Inclusione Sociale previsto al terzo anno del corso di laurea triennale in Scienze dell'Educazione presso l'Università di Milano-Bicocca, sarà necessario coinvolgere gli ESP in tutte le fasi di progettazione e valutazione dell'insegnamento; secondariamente sarà bene che essi assumano non solo il ruolo di testimoni della propria storia, ma che svolgano anche delle azioni in autonomia, al fine di valorizzare il sapere peculiare di cui sono portatori; infine sarà importante che vi sia, da parte degli studenti, dei docenti e degli utenti esperti, un'apertura all'imprevedibile che questa collaborazione potrà determinare.

Si auspica così che quanto appreso in ambito accademico possa generare una professionalità riflessiva, con la quale valorizzare l'esperienza di ciascuno quale occasione di apprendimento, creando le condizioni per abbattere il pregiudizio che riguarda gli utenti dei servizi, visti non solo come bisognosi

di aiuto, ma capaci di assumere un ruolo peculiare, generativo di senso per sé e per le persone con le quali si interagisce.

## Bibliografia

- Bertin G.M., Contini M. (2004). *Educazione alla progettualità esistenziale*. Roma: Armando.
- Bonnami A. (2019). Recognizing experiential knowledge in the process of qualification of peer helpers: an analysis of an educational program for service users in France. *Social Work Education*, 38(1), 129-141.
- Borkman T. (1976). Experiential Knowledge: A New Concept for the Analysis of Self-Help Groups. *Social Service Review*, 50(3), 445-456.
- Dewey J. (1916). *Democracy and Education*. New York: Macmillan (trad. it. *Democrazia e educazione*, Sansoni, Firenze, 1990).
- Dewey J. (1938). *Experience and education*. New York: Macmillan (trad. it. *Esperienza e educazione*, Raffaello Cortina, Milano, 2014).
- Ferrante A., Gambacorti-Passerini M.B., Palmieri C. (Eds.) (2020). *L'educazione e i margini: Temi, esperienze e prospettive per una pedagogia dell'inclusione sociale*. Milano: Guerini.
- Kauffmann O., Motto D.M., Borghetti S., Mastroeni A. (2017). *ESP in cammino. L'Esperto in supporto tra pari in salute mentale tra conoscenza di sé e comprensione dell'altro*. Milano: FrancoAngeli.
- McLaughlin H. (2009). What's in a Name: 'Client', 'Patient', 'Customer', 'Consumer', 'Expert by Experience', 'Service User'-What's Next?. *British Journal of Social Work*, 39, 1101-1117.
- Mortari L., Ghirotto L. (2019). *Metodi per la ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Palmieri C. (2018). *Dentro il lavoro educativo. Pensare il metodo tra scenario professionale e cura dell'esperienza educativa della formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Palmieri C., Gambacorti-Passerini M.B. (Eds.). (2021). *Disagio e lavoro educativo. Prospettive pedagogiche nell'esperienza della contemporaneità*. Milano: FrancoAngeli.

# Il digitale per la promozione della cultura partecipativa nella scuola

Angela Spinelli

*Dottoranda – Università di Roma Tor Vergata  
angela.spinelli@uniroma2.it*

## 1. Premessa

L'organizzazione democratica della scuola è oggetto tradizionale del dibattito pedagogico e didattico del '900. Le tecniche di Freinet, ispirate all'attivismo pedagogico, hanno profondamente influenzato le pratiche del maestro Mario Lodi, convinto che “un programma buono non può essere dato, ma solo indicato, e deve tener conto non di un sapere nozionistico da ripartire, ma di ciò che è il bambino e di ciò che vede e capisce e ama.” (Lodi, 2022, p. 8).

Organizzazione democratica, modelli partecipativi e processi di apprendimento hanno molteplici punti di incontro e confronto perché sollecitano esperienze di autonomia e crescita e richiedono – contemporaneamente – una presenza “totalizzante”, che coinvolge, cioè, l'esserci cognitivo, emotivo e relazionale di docenti e studenti. Sono processi che si inquadrano, inoltre, in un impegno civico e, in alcuni casi, politico, come testimoniano gli incontri di Lodi con il priore di Barbiana, Don Lorenzo Milani, o con la pedagogia degli oppressi di Freire.

Questa tradizione di pensiero che indaga anche gli orizzonti progettuali dell'agire didattico nei contesti di apprendimento formale, come quello scolastico, ponendolo dinnanzi ad interrogativi etici (Bottero, 2021) si confronta, oggi, con un cambiamento paradigmatico dell'assetto conoscitivo dovuto al digitale (Spinelli, 2022).

È del primo decennio del 2000 il testo che più di altri ha messo in relazione crescita e diffusione delle competenze digitali con l'espansione delle culture partecipative tra i giovani (Jenkins, 2010). Si diffonde la suggestione che individua nelle comunità giovanili *online* luoghi di apprendimento informale in cui si sviluppano processi partecipativi, in conseguenza alle enormi possibilità di interattività offerte dalle tecnologie digitali. La *parti-*

*icipatory culture*, tipica dei nativi digitali, sarebbe dunque attivata dal flusso mediale digitale. Questa posizione si inserisce in una ottimistica tradizione interpretativa che ha visto nella dimensione collettiva una forma di intelligenza emergente (Lévy, 1996).

Una più attenta analisi, però, sollecita a non incorrere in errori dovuti a letture deterministiche dei processi tecnologici: media e tecnologie, da soli, non inducono apprendimenti, così come non spingono a comportamenti devianti o anche solo negativi. Rivoltella sostiene che: “in un sistema complesso non ha senso parlare di causa ed effetto, ma l’attenzione va posta sul sistema e sulle modalità locali e globali con cui [il sistema] si struttura e si evolve” (2019, p. 6).

Nel caso, più specifico, della scuola è difficile se non impossibile evidenziare un nesso tra uso di tecnologie e/o dispositivi digitali e promozione di apprendimenti, in forma di competenze (Calvani, Vivinet, 2016). In altri termini: non esiste una base di dati o evidenza scientifica univoca che quantifichi positivamente il successo di un percorso di apprendimento a seguito dell’introduzione di tecnologie digitali (Hattie, 2016), siano esse di prodotto o di processo.

Comprendere la relazione tra digitale e promozione di apprendimenti richiede, quindi, un ulteriore passaggio di analisi, che nel presente saggio è individuato nella promozione della cultura partecipativa.

## 2. Democrazia, partecipazione, didattica

La condizione democratica implica la possibilità, in termini di diritto e di dovere, di esercitare attivamente la cittadinanza. Partecipare, dunque, ha come significato generale la possibilità di condividere ed esercitare una qualche forma di potere sulle decisioni che riguardano sé stessi e la comunità in cui si vive. È attraverso la partecipazione che si sostanzia il processo democratico, ed è un parametro importante per valutare la salute delle comunità definite democratiche. La diffusione quantitativa e qualitativa degli ambienti digitali non ha alcun collegamento diretto con i processi partecipativi, che sono il frutto di una volontà politica e organizzativa, nonché di una sensibilità didattica che fa ricorso a specifiche metodologie. Il semplice accesso, peraltro non garantito universalmente, alla dimensione *social* della rete non dà nessuna garanzia sulla qualità delle relazioni che si sviluppano al suo interno. Le *affordance* tecniche, dunque, non sono condizione sufficiente a garantire né i processi di apprendimento, né quelli partecipativi.

Se esiste un nesso tra democrazia e partecipazione, non esiste – invece – una relazione biunivoca tra digitale e partecipazione, che si configura come una pratica essenzialmente relazionale.

Quest'ultima è stata descritta in diversi modelli che ne descrivono i differenti livelli e i rispettivi obiettivi. A fare la differenza sono le modalità di coinvolgimento indispensabili alla costruzione e al mantenimento del processo democratico. Arnstein (1969) individua quattro possibili livelli di partecipazione: l'informazione, la consultazione, la progettazione partecipata e l'*empowerment*. I primi due, informazione e consultazione, sono attività semplici, che restituiscono informazioni esistenti e – al più – chiedono pareri in merito a decisioni già prese che possono essere orientate sulla base delle informazioni di ritorno ottenute. I livelli successivi (progettazione partecipata e *empowerment*), invece, riconoscono alle persone chiamate a partecipare un grado di autonomia più elevata, le posizionano al centro del processo decisionale, in una prospettiva di co-progettazione che le riconosce dotate di *agency*, e dunque di una preparazione e consapevolezza adeguate a prendere decisioni per sé e per la comunità cui appartengono. Questo modello è stato ripreso in contesti diversi, quali ad esempio la partecipazione dei cittadini (Nanz, Fritsche, 2012) o quella dei bambini e delle bambine nel campo delle *alternative care* (Zucchermaglio, Saglietti, Cerantola, 2021). I rischi legati alle attività partecipative di parvenza sono, invece, ben evidenziati nella metafora della scala della partecipazione di Hart (1992) nella quale si sottolinea come sia possibile utilizzare queste pratiche in modo manipolatorio, decorativo o solo simbolico, dando vita a situazioni di *tokenismo* che poco influiscono sui cambiamenti reali e profondi. Il fenomeno è legato anche a soggetti in età dello sviluppo e in situazioni didattiche istituzionali. In tal senso, l'affondo più incisivo si deve alla diffusione delle pratiche *Student voice* (Grion, Cook-Sather, 2013) che mettono in stretta relazione il protagonismo partecipativo degli studenti e le attività didattiche e organizzative della scuola. In questo caso, gli studenti e le studentesse possono essere: fonti di informazione, rispondenti attivi, co-ricercatori, creatori di conoscenza, co-autori o collaboratori alla conduzione democratica della scuola.

Ricapitolando, i diversi livelli di protagonismo descritti dai modelli citati possono essere schematizzati come segue (Spinelli, 2022):

Livelli di partecipazione (Fielding, 2020)	Ruolo <i>student voice</i> (Grion, Cook-Sather, 2013)
Informazione	Fonti di informazione
Consultazione	Rispondenti attivi
Progettazione partecipata	Co-ricercatori
	Creatori di conoscenza
<i>Empowerment</i>	Co-autori
	Collaboratori alla conduzione democratica della scuola

Tab. 1 Rapporto tra la Scala della partecipazione e il ruolo degli studenti nell'analisi del movimento *Student voice*

Tratto comune è l'autentico riconoscimento dell'altro come soggetto dotato di autonomia, capacità decisionale, competenza situazionale e autodefinizione. Disposizioni che pongono gli studenti in una posizione attiva piuttosto diversa da quella tradizionalmente interiorizzata all'interno della scuola, spesso caratterizzata da pratiche e processi influenzati da meccanismi deresponsabilizzanti e paternalistici.

Le modalità di coinvolgimento, le articolazioni metodologiche e le soluzioni pratiche sono oggetto del lavoro della mediazione didattica, perché i processi partecipativi si configurano come attività di apprendimento vere e proprie, sia rispetto alle competenze trasversali, sia rispetto al lavoro disciplinare. Ne sono un esempio mirabile le comunità di pratica e di apprendimento, di ispirazione socio-costruttivista (Wenger, 1998). Queste comunità, infatti, sono caratterizzate da alcuni requisiti essenziali (dominio comune, rete di membri, una pratica condivisa) che si esplicano in una comunicazione partecipata, volta alla messa in comune di esperienze, vissuti, conoscenze in cui rientra la logica trasformativa co-costruita (Carenzio, Pasta, 2021).

E proprio questi ultimi due ambienti, comunità di pratica e di apprendimento, ci aiutano a trarre il ragionamento sulla partecipazione all'interno degli ambienti digitali.

### 3. La configurazione partecipativa digitale

L'evoluzione qualitativa e quantitativa del digitale ha dato vita ad una vera e propria contiguità fra ambienti reali e "virtuali" aprendo prospettive tran-

smediali che sono diventate pratica diffusa nella vita quotidiana e in quella scolastica (Floridi, 2014; Limone 2012). Questo assetto modifica i processi partecipativi nella scuola almeno per due aspetti principali: il primo meramente tecnico; il secondo, più strutturale, riguarda la natura stessa dei processi di conoscenza, interpretati secondo il paradigma interazionista, secondo cui “l’interazione non è strumento del processo di conoscenze, ma è il processo stesso” (Rossi, Pentucci, 2021).

L’apparato tecnico digitale consente velocità e diffusione dell’interazione, facilitando tutte le fasi di contatto che caratterizzano, ad esempio, le pratiche partecipative di informazione e consultazione. Ma la differenza sostanziale è da rintracciare nella possibilità di incontrarsi all’interno delle comunità transmediali in cui gli utenti hanno un’abitudine consolidata ad essere *prosumer*, ma ne devono apprendere le potenzialità partecipative. Le soluzioni tecniche esistono, e vanno dai *software* per i sondaggi a quelli più raffinati in cui è possibile adottare metodi di lavoro partecipativo come l’Open Space Technology (cfr. <https://qiqochat.com/>) o il World Café (cfr. [www.remo.com](http://www.remo.com)). L’artefatto digitale sostiene la condizione reticolare della presa di decisioni partecipata perché modifica in modo radicale l’ordine mediale precedente, influenzando anche sulle epistemologie (Maragliano, Pireddu, 2014). Va però adattato ad una filosofia educativa che promuove la centralità del soggetto in apprendimento, che dà valore a *ciò che vede, capisce e ama*, e che ne tiene conto in modo esplicito nei processi organizzativi e didattici, attribuendogli una radicale co-responsabilità. L’autodeterminazione, per essere agita, richiede condizioni specifiche, quali ad esempio le informazioni e i tempi/spazi necessari per il suo esercizio. Condizioni che richiamano alla vocazione costituzionalista di Mario Lodi e alla sua sensibilità didattica, oltre che umana.

Il coinvolgimento diretto degli studenti nella co-progettazione didattica e nelle *policies* educative della scuola è espressione di una forma di cittadinanza che necessita di essere vissuta anche nella dimensione digitale per essere pienamente dispiegata, perché è sempre più diffusa e veritiera l’idea della coincidenza e sovrapposizione tra i due ordini del discorso, tra cittadinanza e cittadinanza digitale.

## Bibliografia

Arnstein S. R. (1969). A Ladder Of Citizen Participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35, 4, 216-224.

- Bottero E. (2021). *Pedagogia cooperativa. Le pratiche di Freinet per la scuola di oggi*. Roma: Armando.
- Calvani A., Vivanet G. (2016). Le tecnologie per apprendere nella scuola. Oltre il fallimento. *Pedagogia oggi*, 2, 155-178.
- Carenzio A., Pasta S. (2021). Comunità di pratica. In P.C. Rivoltella (Ed.), *Apprendere a distanza. Teorie e metodi*. Milano: Raffaello Cortina.
- Fielding M. (2012). Beyond Student Voice: Patterns of Partnership and the Demands of Deep Democracy. *Revista de Education*, 359, 45-65.
- Floridi L. (2014). *The Onlife Manifesto: Being Human in a Hyperconnected Era*. Berlin: Springer.
- Grion V., Cook-Sather A. (Ed.). (2013) *Student Voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*. Milano: Guerini.
- Hart R. (1992). *Children's Participation: from Tokenism to Citizenship*. Firenze: UNICEF International Child Development Centre Spedale degli Innocenti.
- Hattie J. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace. Metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence-based*. Trento: Erickson.
- Lévy P. (1996). *L'intelligenza collettiva. Per un'antropologia del cyberspazio*. Milano: Feltrinelli.
- Limone P. (2012). *Ambienti di apprendimento e progettazione didattica. Proposte per un sistema educativo transmediale*. Roma: Carocci.
- Lodi M. (2022). *C'è speranza se questo accade al Vho*. Roma-Bari: Laterza.
- Maragliano R., Pireddu M. (2014). *Storia e pedagogia dei media*. Roma: #Graffi, Dipartimento di scienze della formazione Roma Tre.
- Nanz P., Fritsche M. (2012). *La partecipazione dei cittadini: un manuale. Metodi partecipativi: protagonisti, opportunità e limiti*. Bonn: Bundeszentrale.
- Rivoltella P.C., Rossi P.G. (2019). *Il corpo e la macchina. Tecnologie, cultura, educazione*. Brescia: Scholé.
- Rossi P., Pentucci M. (2021). *Progettazione come azione simulata. Didattica dei processi e degli eco-sistemi*. Milano: Franco Angeli.
- Spinelli A. (2022). *Partecipazione digitale. Ipotesi didattiche per la scuola democratica*. Roma: Anicia.
- Wenger E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zucchermaglio C., Saglietti M., Cerantola L. (2021). Children's participation as right, process, practice and form. Voices, reflections, and experiences from alternative care. *Fundamental Rights*, 1, 15-44.

# Liberare l'infanzia. Il contributo di Mario Lodi

Alessia Tabacchi

*Assegnista di ricerca – Università Cattolica del Sacro Cuore*

*alessia.tabacchi@unicatt.it*

## 1. Apprendere la libertà nella libertà

Nella biografia di Mario Lodi e nella sua opera educativa ritroviamo il tema della libertà, come una stella polare che guida e orienta le sue scelte e il suo stile di insegnamento: si tratta di “arrivare alla conoscenza della libertà attraverso la pratica della libertà” (Salviati, p. 14). La Costituzione italiana richiama all’art 21 la libertà di espressione: “Tutti hanno diritto di manifestare liberamente il proprio pensiero con la parola, lo scritto e ogni altro mezzo di diffusione”. Lodi sostiene che in quel “tutti” ci sono anche i bambini. Da lì inizia il suo ripensamento della scuola.

Il contributo mira ad approfondire come Lodi abbia lavorato nella direzione di riconoscere e restituire un ruolo centrale al fanciullo, educandolo alla libertà nella libertà. A partire da un’indagine delle opere e del pensiero dell’autore, si cercherà di indagare da un lato, cosa ha sostenuto e sorretto Lodi nel processo di rinnovamento culturale avviato; e dall’altro lato, come questa educazione alla libertà sia perseguita all’interno della proposta formativa rivolta ai suoi alunni.

## 2. Le radici del desiderio di liberare l'infanzia

La giovinezza di Lodi si svolge in un periodo storico dominato dall’ideologia fascista e segnato dalla dittatura e dal pensiero unico. Il sistema scolastico è costruito attorno a questo modello e non lascia spazio di partecipazione attiva agli studenti. Possiamo chiederci da dove si origina in Lodi il desiderio di liberare l’infanzia? L’ipotesi che ci guida è che vi sia un intreccio fecondo fra i valori respirati nell’ambiente di vita familiare e i valori maturati con lo studio, l’impegno politico, le esperienze giovanili, alcuni incontri significativi.

C'è una libertà che Lodi apprende in famiglia. Non solo per l'apertura culturale del padre e del nonno e la loro militanza nel partito socialista, ma anche per un clima domestico dove al bambino è lasciata libertà di sperimentazione. Si racconta che fin da piccolo dal suo seggiolone imitava il padre che dipingeva. Il suo scarabocchiare era inteso dai genitori come un tentativo di rappresentare il mondo ed era incoraggiato (Lodi, 1992). Anche il contesto esterno alla casa riveste un ruolo importante. In un tempo in cui la scuola era trasmissiva e autoritaria, la salvezza dei bambini “era il gioco in strada e nei campi[...], dove ognuno assumeva un ruolo, era protagonista ed esprimeva così il suo modo di essere, di sentire, di rapportarsi con gli altri” (Lodi, 1983, p. 100; cfr. Lodi, 2014). Emerge una visione di bambino che crea una propria cultura e che è un agente sociale, capace di autonomia nell'azione.

Il retroterra familiare e la riflessione critica, sorretta dagli studi compiuti e dalle esperienze vissute, lo aiutano a coltivare un ideale antifascista e di società democratica. La libertà è duramente conquistata, pagando di persona le conseguenze della disobbedienza civile.

Nel dopoguerra, per Lodi democrazia significa partecipazione al governo del Paese, con il suo attivismo politico e l'adozione del metodo delle Assemblee popolari come strumento di democrazia diretta. Lodi è consapevole dell'importanza di avviare un processo di educazione dei cittadini alla partecipazione e alla libertà, perché possano esprimersi e prendere coscienza della propria condizione. La cultura prodotta dal basso diviene un collante del tessuto sociale. Per questo contribuisce alla costituzione di una biblioteca a Piadena, con proposte di animazione culturale: il cineforum; il teatro; il teatro dei burattini... Inoltre, lo stesso si fa promotore della redazione dei Quaderni di Piadena, dove sono pubblicate indagini socio-economiche e rilevazioni sui problemi dei giovani, ma anche raccolte di canti e scritti popolari. La cultura popolare è l'antitesi della cultura trasmissiva della scuola autoritaria, una cultura intesa come “rappresentazione del modo di vivere, di pensare e di reagire agli eventi da parte di chi non ha potere” (Lodi, 1989, p. 9).

Tra le esperienze giovanili, rintracciamo la formazione magistrale e le difficoltà incontrate nel primo periodo di lavoro a scuola, che lo portano alla scelta di lasciare l'insegnamento. Sarà nel dopoguerra, in seguito all'entrata in ruolo come insegnante, che inizia a riflettere su come impostare l'insegnamento: la questione è “asservire o liberare” l'infanzia? (Lodi, 2022a, p. 15). Lo accompagna l'intuizione che per fare il maestro occorre conoscere i bambini e offrire metodi appropriati allo sviluppo delle loro potenzialità. A metà degli anni Cinquanta, mentre si interroga su questi temi, casual-

mente entra in contatto con il Movimento di cooperazione educativa. Così Lodi racconta in un'intervista questo incontro: "La poesia, l'arte, i disegni che ho visto mi sono sembrati la dimostrazione della libertà di espressione di cui parla l'articolo 21" (Salviati, 2011, p. 18). È un incontro decisivo, che lo sostiene nella sua ricerca e lo porta a riconoscere come ogni docente dovrebbe poter contare su una realtà associativa, che stimoli il confronto, la riflessività sull'esperienza, l'individuazione di metodi efficaci e una continua rimodulazione del proprio lavoro. All'interno del Movimento di cooperazione educativa conoscerà figure determinanti per lo sviluppo della sua pratica educativa. Si pensi ai più noti Ciari, Tamagnini, Codignola, Manzi, ma anche a tutti quegli incontri con i "pionieri della nuova scuola", maestri che avevano capito che la scuola andava riformata sui principi della Costituzione, e a quegli intellettuali e professori universitari che aiutavano a far conoscere questo progetto (Salviati, 2011, p. 18). Sempre in questi anni, si colloca l'incontro con don Lorenzo Milani, maestro della parola liberata. Uno scambio che porterà ad una vicendevole fecondazione (Ciscato Gasparella, 1982; Lodi, Tonucci, 2017).

### 3. Liberare l'infanzia: con quali mezzi?

"Se la scuola non deve soltanto istruire, ma anche e soprattutto educare, formando cioè il cittadino capace di inserirsi nella società col diritto di esporre le proprie idee e col dovere di ascoltare le opinioni degli altri, questa scuola fondata sull'autorità del maestro e la sottomissione dello scolaro non assolve al suo compito perché è staccata dalla vita" (Lodi, 1972, p. 6). Diventa allora naturale rifiutare il ruolo di "tecnico" e dare voce agli alunni, che spesso provengono da situazioni di povertà e oppressione. Liberare l'infanzia significa formare cittadini consapevoli e protagonisti della democrazia: "La scuola, intesa come aula, era diventata la rappresentazione della realtà esterna, la piccola società in cui quei ragazzi sarebbero un giorno entrati da cittadini" (Salviati, 2011, p. 21).

Lodi si interroga allora su come cambiare le cose. Si domanda quale stile educativo fare proprio nell'insegnamento, ma anche come introdurre qualsiasi innovazione con prudenza, dopo averne discusso con i colleghi, cercando un'adeguata mediazione didattica che si fondi sull'esperienza. I metodi e gli strumenti pensati sono in linea con i principi costituzionali. Primo fra tutti, l'articolo 3 che invita alla rimozione di quegli ostacoli che possono inficiare il pieno sviluppo della persona umana.

La “cultura del bambino non inizia a scuola ma molto prima: dalla nascita” (Lodi, 1983, p. 3). Si tratta di riscoprire il valore dell’infanzia e dell’unicità di ciascun bambino. Per fare questo occorre conoscere il bambino, i suoi tempi e la sua ricchezza di capacità espressive, logiche e creative, conducendo in unità le dimensioni di: *homo ludens, faber e sapiens*.

Il fine è la formazione del bambino democratico, a partire dall’impostazione del gruppo classe come comunità, nel quale si condividono regole comuni, si assumono impegni e responsabilità, si accresce la consapevolezza circa la realtà circostante, si impara a pensare e a sviluppare uno spirito critico. La libertà di espressione è attuata, in particolare, attraverso il metodo della conversazione in classe, che insegna ai bambini il diritto di chiedere la parola ed essere ascoltato e il dovere di ascoltare (Lodi, 1972). Concorrono a questo fine anche i lavori di gruppo, la redazione del giornalino, la corrispondenza, la scrittura collettiva attraverso cui il bambino impara a collaborare e prende coscienza di una realtà oggettiva e universale. Avere padronanza della parola è occasione per liberarsi, crescere come persone responsabili e attente al bene comune.

Lodi (1983) riconosce l’urgenza di una “scuola fondata sulla diversità come valore, perché se ognuno accetta la diversità degli altri come fatto normale, si rende subito disponibile all’ascolto, che vuol dire rispetto, tolleranza, disponibilità” (p. 193). Il percorso richiede tempi lunghi, perché i risultati possano essere duraturi. La via diventa quella di un’educazione globale e concreta, che ha come meta il vivere i principi costituzionali negli atti più quotidiani.

In questa esperienza “l’organizzazione non è il contrario della libertà, ma il mezzo per passare dall’io al noi, prendendo consapevolezza della realtà sociale entro cui il singolo deve vivere” (Lodi, 1972, p. 158). Il dialogo motivato mette le fondamenta dell’uomo sociale. Fa superare l’individualismo e la competizione, esercitando la razionalità per la soluzione dei problemi. Concorre alla costruzione di una “moralità di pace” attraverso un modello di scuola democratica, fondata sulla solidarietà e l’uguaglianza.

Un’intuizione guida il maestro Lodi (1972), il desiderio di passare da una disciplina formale a una disciplina sostanziale: “Le attività motivate dall’interesse invece che dal voto, la collaborazione al posto della competizione, il ricupero invece della selezione, l’atteggiamento critico invece della ricezione passiva, la norma che nasce dal basso come esigenza comunitaria invece dell’imposizione della disciplina fondata sul timore” (nota introduttiva).

La scuola deve inoltre basarsi su un apprendimento esperienziale: “C’è

una differenza fondamentale fra ciò che si costruisce e ciò che s'impara da altri". (Lodi, 1983, p. 8). Chi impara sperimentando e progettando, in libertà e seguendo i propri interessi, costruisce una solida conoscenza e riceve importanti stimoli per la crescita. Questo è possibile strutturando l'ambiente scolastico in modo differente: un'aula con più ateliers, con gli strumenti e i materiali occorrenti per realizzare i progetti, e con uno o più animatori per ogni laboratorio, che facciano leva sulle innate curiosità dei bambini.

La libertà di espressione si intreccia con un contesto che lascia spazio ai "molteplici linguaggi" con cui il bambino si esprime (la lingua orale e scritta, il corpo, il disegno, la musica, ...). Anche l'attività ludica assume un ruolo di rilievo e diventa strumento di conoscenza e di apprendimento significativo.

Lodi, nella sua scuola, affina uno "sguardo antropologico riguardo alla relazione fra adulti e bambini", che rifugge dai ruoli irrigiditi diffusi all'epoca (citazione di Lorenzoni in Lodi, 2022b, introduzione). Scambio intergenerazionale significa "conoscersi, rispettare la diversità, capire i problemi degli altri e il modo diverso di pensare e di comportarsi: vuol dire che se si stabilisce fin dall'infanzia un dialogo fra i bambini e gli adulti, la conoscenza porterà al reciproco rispetto" (Lodi, 1989, p. 11).

Emerge un continuo e necessario "processo di osmosi" fra scuola e territorio (Lodi, 1983, p. 158), perché non vi sia un distacco con la vita reale e quotidiana. La visita dei luoghi di lavoro (l'ospedale, la filanda...) favorisce la conoscenza del territorio e l'orientamento alla professione, nonché rinsalda la tradizione e la memoria storica del proprio paese. Si coglie, inoltre, in molti degli scritti composti insieme ai suoi alunni, un'attenzione per l'ambiente e la riprovazione di quelle azioni che portano distruzione e degrado. Il progresso dell'uomo deve andare di pari passo con il progresso del contesto di vita, nel rispetto delle relazioni sociali e dell'ambiente naturale.

#### 4. Quali riflessioni per l'oggi?

Le riflessioni condotte ci portano a cogliere come liberare l'infanzia sia un compito che non si esaurisce in un cammino solitario, bensì è possibile nell'orizzonte di una comunità di vita e di pratica. Lodi è consapevole del valore sociale dell'educazione. Egli mette in luce la bellezza e, al contempo, la fatica di insegnare, che lo rendono così vicino all'esperienza di qualsiasi educatore. Questa prospettiva richiede una precisa formazione di quanti si

occupano di educazione, al fine di attivare processi di co-progettazione e cooperazione, ma anche di scambio intergenerazionale, in vista della crescita delle nuove generazioni.

Liberare l'infanzia significa promuovere una corretta cultura dell'infanzia, all'interno degli ordinari contesti di vita, a partire dalle famiglie, dagli insegnanti, dagli educatori. Consapevoli che, come sostiene Lodi (2022b), “se siamo capaci di liberare il bambino, spezziamo dentro di noi anche le altre catene” (p. 204).

L'auspicio è che il mondo della politica possa comprendere l'urgenza di incidere sul tessuto valoriale, relazionale e culturale, in merito all'educazione delle nuove generazioni; e garantire strumenti concreti per l'avveramento della comunità locale come comunità educante, costruendo reti e sinergie fra gli attori coinvolti<sup>1</sup>.

## Bibliografia

- Lodi M. (1972). *C'è speranza se questo accade al Vho* (2nd ed.). Torino: Einaudi.
- Lodi M. (2022a). *Il paese sbagliato. Diario di un'esperienza didattica* (4th ed.). Torino: Einaudi.
- Lodi M. (2022b). *Cominciare dal bambino*. Milano: Bur.
- Lodi M. (1983). *La scuola e i diritti dei bambini*. Torino: Einaudi.
- Lodi M. (1989). *Storie di adultibambini*. Torino: Sonda.
- Lodi M. (1992). *L'arte del bambino*. Drizzona (CR): Casa delle arti e del gioco.
- Lodi M. (2014). *Come giocavo*. Drizzona (CR): Casa delle arti e del gioco.
- Lodi C., Tonucci F. (Eds.). (2017). *L'arte dello scrivere. Incontro fra Mario Lodi e don Lorenzo Milani*. Drizzona (CR): Casa delle arti e del gioco.
- Ciscato Gasparella M.T. (1982). *Mario Lodi e la parola liberata*. Verona: Morelli editore.
- Salviati C.I. (Ed.). (2011). *Mario Lodi maestro*. Firenze: Giunti.

1 In questa direzione, si pone il disegno di legge n. 2313, 2021 “Istituzione di scuole polo per il sostegno e lo sviluppo della comunità educante”.

# Educazione motoria, partecipazione e cittadinanza attiva

Ilaria Tosi

*Dottoranda – Università Cattolica del Sacro Cuore*

*ilaria.tosi@unicatt.it*

## 1. Educazione motoria e corporeità

Il movimento e la corporeità si configurano come linguaggi naturali e culturali della nostra specie e condividono con gli altri linguaggi umani la stessa complessità strutturale (Zocca, 1988). Il movimento e l'attività motoria e sportiva sono al centro della vita di ogni individuo. Nonostante ciò, esiste una regolamentazione dei comportamenti che talvolta trascura l'importanza del movimento ed impone staticità. La scuola rappresenta un contesto dove stare fermi, seduti al banco è una richiesta costante degli insegnanti e gli alunni, sempre più spesso, manifestano difficoltà a soddisfare tale richiesta. Chiaramente, in classe l'ordine risulta necessario ma, nello stesso tempo, c'è bisogno di riconoscere alla motricità, alla corporeità e al gioco il loro valore profondo e connaturato all'essere umano. Per tale motivo è fondamentale che la scuola proponga, anche per le materie più riflessive e di studio, delle attività disciplinari che si prestino al movimento; attività che, attraverso l'utilizzo del corpo e di altre forme espressive – visive, musicali, pittoriche – favoriscano l'apprendimento. Se da una parte è fondamentale che la scuola trasmetta contenuti, insegni la capacità di pensare, di scegliere e di decidere, è senza dubbio altrettanto fondamentale che quest'ultima lavori sulla corporeità. Sino a pochi anni fa il corpo veniva considerato come "accessorio" quando si affrontavano questioni inerenti la comprensione, la cognizione e i processi mentali ma, negli ultimi dieci anni, questa posizione è stata ribaltata: sempre più studi sottolineano l'importanza del corpo fisico nei processi cognitivi (Gallese, 2003; Barsalou, 2008; Cottini, Rosati, 2008). Si è sviluppata, infatti, una nuova prospettiva teorica secondo la quale le espressioni del linguaggio naturale vengono comprese grazie alla riattivazione di aree cerebrali dedicate principalmente alla percezione, ai movimenti e alle emozioni. Tale teoria sostiene che la cognizione

sia incarnata (*embodied*) e che dipenda da caratteristiche di tipo corporeo, in particolare dal sistema percettivo e motorio. In quest'ottica il modo in cui noi pensiamo, emettiamo giudizi, ragioniamo, costruiamo conoscenze e parliamo dipende anche dal modo in cui percepiamo, dalle azioni che svolgiamo e dalle interazioni che il nostro corpo ha con l'ambiente circostante (Wilson, 2002). Numerosi studi, anche in contesto italiano, hanno sottolineato l'importanza del corpo e del movimento nel processo di insegnamento-apprendimento (Francesconi, Tarozzi, 2012; Paloma, Ascione, Tafuri, 2016; Ceciliani, Tafuri, 2017; Ceciliani, 2018). Tale modello, basato su evidenze scientifiche, identifica il bambino come soggetto attivo e consente di migliorarne le competenze motorie, cognitive, emozionali e sociali. Il corpo si viene a configurare sia come strumento sia come oggetto della relazione che intercorre tra le persone, il mondo e il corpo stesso: la scuola deve porsi come obiettivo la massima valorizzazione della corporeità (Rivoltella, 2013).

È stato evidenziato che chi ha avuto modo, in età giovanile, di vivere esperienze positive con la propria corporeità è in grado, in età adulta, di vivere meglio il proprio corpo e utilizzarlo nella sua globalità come mezzo di espressione di sé e di lavoro (Russo, 2011). Di conseguenza, coloro che hanno avuto una formazione più razionale potrebbero manifestare qualche incertezza, resistenza o addirittura difficoltà nell'utilizzo del proprio corpo: il tutto è inevitabilmente connesso alle emozioni vissute in relazione allo sport e al corpo stesso. Il corpo, infatti, per l'individuo rappresenta un mezzo per entrare in relazione con gli altri, è espressione di emozioni, sentimenti e intenzionalità (Lapierre, Aucouturier, 1975).

La presa di coscienza della propria corporeità e le attività motorie, se opportunamente orientate, possono favorire il processo di acquisizione di competenze comunicative e socio-relazionali parimenti collegate all'educazione civica (Primerano, 2021). Nelle evidenze presenti in letteratura le attività motorio-sportive rappresentano uno degli strumenti più efficaci per favorire nei giovani la crescita psicologica, emotiva, sociale, oltre che fisica (Casolo, 2020) e richiedono al bambino, nel corso dell'età evolutiva, di mettersi in gioco in modo totale stimolandolo a trovare strumenti e strategie per affrontare e superare le proprie difficoltà. La Scuola Primaria è il luogo privilegiato per lo sviluppo delle abilità cognitive e delle capacità motorie (Valentini, 2016).

## 2. Partecipazione e cittadinanza attiva

Mario Lodi, pedagogista, scrittore e insegnante italiano del Novecento, sosteneva che le tre dimensioni della didattica in un contesto scolastico fossero giocare, costruire e comprendere (Lodi, 1983). Il gioco è il luogo della leggerezza, del divertimento ed è relazione, crea una comunità che non ha paura di dedicare del tempo al gioco ma che, anzi, ne riconosce il valore e le potenzialità: giocando si diventa grandi. Costruire è un'attività che lega mano e testa. Si costruisce nel momento in cui si conferisce un fine al nostro fare, si progetta. Comprendere è, dunque, il risultato del dare senso a ciò che si vive.

Giocare, costruire e comprendere sono tre dimensioni che spesso si sovrappongono o addirittura entrano in conflitto ma è necessario tentare di tenerle insieme, per non ridurre i processi di insegnamento e apprendimento a dei programmi prestabiliti, i soggetti a oggetti, la vita a un copione. Nel contesto scolastico, all'insegnante di educazione motoria viene affidato il compito di far conoscere e far nascere, attraverso le attività ludico-motorio-sportive, una nuova cultura dello sport che includa la formazione di un senso civico e migliori l'aggregazione, l'integrazione e la socializzazione (Borrello, 2011). La palestra, infatti, non rappresenta solo lo spazio fisico in cui fare attività motoria ma è il luogo in cui le attività proposte possono essere trasversali trovando un collegamento con molte altre discipline comunemente insegnate seduti al banco. In tale ambito, il progetto Joy of Moving (Pesce, 2016) ha colmato la lacuna presente nell'educazione fisica nella scuola primaria, proponendo una metodologia educativa innovativa e originale che attraverso il gioco stimoli nel bambino la voglia di muoversi, sperimentare e mettersi alla prova. L'ora in palestra, spesso, risulta la più piacevole: il gioco, la scoperta di nuove situazioni, i compagni, rendono l'attività motoria irresistibile (non sempre per tutti). La palestra è uno spazio in cui corpo, emozioni e pensieri sono – o meglio diventano – un tutt'uno: persona come corpo-mente-emozioni (Contini, Fabbri, Manuzzi, 2006). È impossibile nascondere il proprio corpo, molto difficile reprimere le proprie emozioni che tanto condizionano la corporeità e il movimento. Un ultimo, ulteriore, aspetto da sottolineare per quanto riguarda l'attività motoria consiste nella possibilità di far riflettere gli studenti sulle proprie competenze e sui propri limiti, promuovendo anche l'autovalutazione attraverso domande aperte e spunti di riflessione per poter analizzare quanto appena svolto al fine di conoscersi e comprendersi. La scuola, con tutte le sue discipline, crea in ogni discente la base per un futuro consapevole, responsa-

bile e vissuto con passione e partecipazione. Il ruolo dell'educatore che utilizza le attività motorie consiste nell'essere in grado di cogliere il livello di crescita del soggetto al fine di farlo evolvere verso l'acquisizione di nuove competenze più complesse. L'insegnamento delle scienze motorie e sportive costituisce un ambito essenziale per favorire negli studenti il perseguimento di un equilibrato sviluppo e un consapevole benessere psico-fisico (Casolo, 2011).

Non a caso è previsto che tale insegnamento concorra a far conseguire allo studente, al termine del percorso scolastico, risultati di apprendimento che lo rendano capace di avere consapevolezza dell'importanza che riveste la pratica dell'attività motoria – sportiva “per il benessere individuale e collettivo e di saperla esercitare in modo efficace” (MIUR, 2012).

Si tratta di una prospettiva finalizzata a valorizzare la funzione educativa e non meramente addestrativa delle scienze motorie e sportive. Nello specifico, merita una riflessione appropriata la dimensione delle competenze sociali e trasversali, con particolare attenzione a quelle strettamente legate all'educazione della cittadinanza attiva. L'educazione alla cittadinanza insegna quei valori che la società reputa importanti acquisire per diventare, ispirandosi ai principi fondamentali della convivenza e della solidarietà, un adulto (Porro, 2020).

Le otto competenze chiave della cittadinanza, trasversali alle scienze motorie, si identificano in:

- imparare ad imparare;
- progettare;
- comunicare;
- collaborare e partecipare;
- agire in modo autonomo e responsabile;
- risolvere problemi;
- individuare collegamenti e relazioni;
- acquisire e interpretare l'informazione.

Le scienze motorie cercano di valorizzare le qualità di ognuno e si pongono l'obiettivo di formare una persona consapevole della propria unicità, delle proprie capacità e dei propri limiti, autonoma nel formulare obiettivi di vita e nello scegliere i mezzi per raggiungerli (Moliterni, 2021). Attraverso l'attività fisica è possibile diventare dei cittadini migliori perché essa offre occasioni concrete per acquisire valori sociali e morali condivisi. In particolare, le scienze motorie e sportive contribuiscono a: educare al valore

delle regole, fornire lo spirito critico e la capacità di giudizio, acquisire il senso delle responsabilità collettive e individuali (D'Elia, 2011).

Nello specifico, attraverso le attività proposte durante i momenti di educazione motoria, è possibile favorire, nell'alunno, lo sviluppo di alcune competenze tipiche del curriculum di educazione civica quali: fair play, impegno e salute-benessere (Porro, 2020).

Per quanto riguarda il primo aspetto, attraverso le attività motorie il soggetto può conseguire i seguenti obiettivi: rispetto delle regole, autonomia, autocontrollo e responsabilità, utilizzo delle regole sportive come strumento di convivenza civile, riconoscere e osservare le regole di base per la prevenzione degli infortuni adottando comportamenti adeguati in campo motorio e sportivo. Per ciò che concerne il secondo aspetto, l'impegno, l'alunno durante il percorso didattico, se opportunamente guidato e stimolato, può raggiungere i seguenti traguardi: sviluppare interesse, motivazione, continuità di ruoli e disponibilità ad organizzare eventi e occasioni di confronto, partecipare alle gare scolastiche e alle attività sportive proposte, collaborare all'organizzazione dell'attività sportiva anche in compiti di arbitraggio e di giuria e partecipare attivamente, con spirito collaborativo e democratico, alla vita della comunità scolastica rispettando tutte le regole.

Infine, sempre attraverso proposte motorie, per quanto riguarda l'ambito salute e benessere lo studente avrà la possibilità di: applicare autonomamente comportamenti che tutelano la salute e la sicurezza personale, essere consapevole del benessere legato alla pratica motoria, riconoscere e osservare le regole di base per la prevenzione degli infortuni adottando comportamenti adeguati in campo motorio e sportivo, conoscere e adottare comportamenti coerenti con i doveri previsti dai propri ruoli e compiti, stili di vita rispettosi della sostenibilità, della salute e del benessere.

Sul piano metodologico, il percorso didattico è finalizzato a colmare eventuali lacune nella formazione di base, ma soprattutto a valorizzare le potenzialità di ogni studente in ordine alla integralità del proprio sviluppo. L'attività motoria può rappresentare per gli alunni un'occasione di benessere, formazione e sviluppo (Cappa, 2009).

### 3. Conclusioni

Appare chiaro come questa breve riflessione sull'importanza di un approccio trasversale sposi il pensiero di Mario Lodi, quando affermava (1963) che "La libertà di pensiero e di parola, la democrazia, la partecipazione alla cosa

pubblica non erano cose da imparare leggendole sui libri, ma momenti da vivere dentro la scuola”, è proprio attraverso il fare, il partecipare attivamente anche attraverso il corpo che il bambino apprende, sviluppa e consolida concetti e aspetti fondamentali della vita quotidiana, per renderlo, in un contesto di educazione alla cittadinanza, un adulto migliore. Lo stesso Lodi, come detto in precedenza, sosteneva che le tre dimensioni della didattica fossero proprio giocare, costruire e comprendere: quale disciplina scolastica se non scienze motorie incarna perfettamente questi concetti? Attraverso il movimento il bambino gioca, sperimenta, costruisce strutture mentali e comprende il significato di quanto fa e della sua relazione con l’ambiente e la realtà circostante.

Quanto esposto permette di affermare che oggi come non mai le scienze motorie e sportive possano contribuire alla realizzazione del curricolo di educazione civica attraverso proposte trasversali multidisciplinari. Questa visione multi-prospettica, supera i paradigmi disciplinari, per assumere valenza di matrice valoriale, in cui i singoli contenuti disciplinari si intersecano tra loro.

## Bibliografia

- Barsalou L. W. (2008). Grounded cognition. *Annu. Rev. Psychol.*, 59, 617-645.
- Borrello L. (2011). La riforma della scuola secondaria superiore nel contesto europeo. *La riforma della scuola secondaria superiore nel contesto europeo*, 227-247.
- Cappa C. (2009). L’attività motoria “come se” fosse educativa. Storia e nuove prospettive dell’educazione motoria in Italia tra pratica e riflessione. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 22(1), 45-65.
- Casolo F. (2011). *Didattica delle attività motorie per l’età evolutiva*. Milano: Vita e pensiero.
- Casolo F. (2020). L’uomo in movimento. Lineamenti di teoria e di metodologia (pp. 1-404). Milano: Vita e Pensiero.
- Cecilian A. (2018). Didattica integrata quali-quantitativa, in educazione motoria-sportiva, e benessere in età evolutiva. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell’educazione e della formazione*, 16(1), 183-194.
- Cecilian A., Tafuri D. (2017). *Embodied Cognition in Physical Activity and Sport Science. Embodied Cognition. Theories and Applications in Education Science*. New York: Nova Science Publisher.
- Contini M., Fabbri M., Manuzzi P. (2006). *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*. Raffaello Cortina.
- Cottini L., Rosati L., (2008). *Per una didattica speciale di qualità: dalla conoscenza del deficit all’intervento inclusivo*. Perugia: Morlacchi.

- D'Elia F. (2011). *Il corpo e il movimento nella ricerca didattica. Il potenziale formativo dell'esperienza motoria e ludico-sportiva.*
- Francesconi D., Tarozzi M. (2012). Embodied education: A convergence of phenomenological pedagogy and embodiment. *Studia phaenomenologica*, 12, 263-288.
- Gallese V. (2003). The manifold nature of interpersonal relations: the quest for a common mechanism. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B: Biological Sciences*, 358(1431), 517-528.
- Lapierre A., Aucouturier B. (1975). *La simbologia del movimento: psicomotricità ed educazione.* Cremona: Edipsicologiche Padus.
- Lodi M. (1963). *C'è speranza se questo accade al Vho.* Torino: Einaudi.
- Lodi M. (1983). *La scuola e i diritti del bambino.* Torino: Einaudi.
- MIUR Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione. Annali della Pubblica Istruzione numero speciale.* Firenze: Le Monnier. DM 16 Novembre 2012.
- Moliterni P. (2021). *Didattica delle scienze motorie: Tra mediatori e integrazione.* Roma: Armando.
- Paloma F. G., Ascione A., Tafuri D. (2016). Embodied Cognition: il ruolo del corpo nella didattica. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 14(1), 75-88.
- Pesce C. (Ed.). (2016). *Joy of moving: moviMenti & immaginAzione: giocare con la variabilità per promuovere lo sviluppo motorio, cognitivo e del cittadino.* Calzetti Mariucci.
- Pesce C., Masci I., Marchetti R., Vazou S., Sääkslahti A., Tomporowski P. D. (2016). Deliberate play and preparation jointly benefit motor and cognitive development: mediated and moderated effects. *Frontiers in Psychology*, 7, 349.
- Primerano F. (2021). *Educazione Civica: Dal senso comune di Cittadinanza ai suoi cenni storici.* Youcanprint.
- Porro N. R. (2020). Sport e cittadinanza. *Sport e cittadinanza*, 13-22.
- Rivoltella P. C. (2013). *L'agire didattico: manuale per l'insegnante.* Brescia: La Scuola.
- Russo G. (2011). *La società della wellness. Corpi sportivi al traguardo della salute.* Milano: Franco Angeli.
- Wilson M. (2002). Six views of embodied cognition. *Psychonomic bulletin & review*, 9(4), 625-636.
- Valentini M., Ciacci L., Federici A. (2016). *Attività motoria e rendimento scolastico.*
- Zocca E. (1988). Anno nuovo, educazione fisica nuova: per chi, quando e dove. *Motricità & Ricerca*, 6.

# “Alibi non ce ne possono essere, per gli educatori”.

## Cooperazione educativa e formazione professionale permanente

Maura Tripi

Dottoranda – Università di Catania  
maura.tripi@phd.unict.it

### 1. Insegnanti ed educatori al bivio

L'insicurezza e l'incertezza fanno parte della professione dell'educatore, dell'insegnante, dal momento che il sistema entro cui si opera richiede di mostrarsi per quello che non si è, cioè garanti della verità e della conoscenza da trasmettere. Mario Lodi, nella *Guida al mestiere di maestro* (1982), traccia all'insegnante due possibilità: una possibilità è quella di costruirsi delle difese, che sono cento e una giustificazione per non cambiare, che non tengono conto delle esperienze e delle conoscenze di bambini e ragazzi, del mondo culturale che ciascuna persona porta nell'ambiente, nel gruppo; l'altra possibilità, invece, è quella di entrare in crisi e ripensare il proprio ruolo, il proprio essere educatore (Lodi, 1982, p. 150).

Accogliendo la visione del professionista dell'educazione come ignorante, vulnerabile, capace di riconoscere i propri errori, ma anche impegnato ad accrescere la propria umanità (Ciari, 2012), la cooperazione educativa risponde alla necessità contemporanea di ripensare le professionalità educative in modo complesso, multidimensionale e dinamico. Il riconoscersi incompleti si traduce nella forte motivazione a cooperare, perché da soli non ci si basta. Ma, come sottolineava Bruno Ciari, “la comunità nei contesti educativi e di vita non nasce di colpo, bell'e formata” (Ciari, 2012, p. 51), – lo sappiamo bene, non basta condividere uno stesso spazio educativo per essere un gruppo, tantomeno cooperativo –, né la cooperazione può essere imposta dall'esterno, a studenti o insegnanti, o scaturire da un valore utilitaristico estrinseco: su questa posizione era chiaramente Célestine Freinet, quando scriveva “Non basta dire ‘Cooperate!’ [...] Potete dire ai maestri: ‘Cooperate!’. Non andranno molto lontano nei loro sforzi se il lavoro che offrite per loro non è solo utile ma anche entusiasmante” (cit. e trad. in Bottero, 2021, p. 24).

## 2. La cooperazione educativa come *necessità fisiologica* per tutti e tutte

Mario Lodi incontra il Movimento di Cooperazione Educativa nel 1955, quando ancora era chiamato Cooperativa della Tipografia a Scuola (CTS). La cooperazione non riguarda soltanto gli studenti, così come le tecniche non sono solo strumenti pratici da utilizzare meccanicamente. La cooperazione coinvolge insegnanti ed educatori prima di tutto, in un atteggiamento di costante condivisione, scambio, dialogo e ricerca. Come potrebbe essere altrimenti, peraltro, in un Movimento che si ispira alle *tecniche di vita*, che parte dunque dalle esperienze di ciascuna persona in ogni processo di apprendimento? Mario Lodi si inserisce e contribuisce enormemente in una comunità di insegnanti che fa della cooperazione educativa parte stessa dell’impegno militante: le pratiche educative, a prescindere dal risultato, venivano comunicate agli altri, come fa Lodi stesso dal 1956 al 1965 nelle Pagine di diario nella rivista del MCE “Cooperazione Educativa”, e come faceva Pino Tamagnini, tra i fondatori del Movimento, quando costruiva il materiale didattico a Fano e lo spediva ai colleghi di tutta Italia che ne facevano richiesta. Lodi la definisce “una necessità fisiologica”, la necessità di “essere sempre in contatto” per non isolarsi (Lodi, 2022a, p. 4).

Se, dunque, la professione educativa ci spinge a ripensare il nostro ruolo costantemente, alimentati anche dal confronto con le pratiche dei colleghi e delle colleghe che operano nei diversi contesti educativi e territoriali, si prospetta come necessaria una formazione permanente che supporti il mettersi in discussione e in crisi, affinché non si rimanga intrappolati nella perdita di senso, ma si venga accompagnati in uno spaesamento che ricostruisca e rinnovi il senso ritrovato. Una metafora cara al gruppo nazionale SIF (cfr. Tripi, 2022), ad esempio, che si occupa di formazione interculturale, è quella del campanile di Marcellinara, in riferimento a quel contadino calabro che, come racconta Ernesto De Martino ne *La fine del mondo* (1977), si sentì smarrito nel momento in cui, allontanandosi dal suo paese, perse di vista la punta del campanile, ritrovandosi senza orientamento e pieno di disperazione. Nel lavoro cooperativo viene individuata una chiave di lettura della realtà professionale, perché nella comunità scolastica, così come nel gruppo di ricerca e formazione, rimangano salde le coordinate che permettono di ritrovare la rotta nella trasformazione. Sembrano esperienze radicali, eccentriche, che solo figure carismatiche come Mario Lodi possono vivere. Lo stesso interrogativo si poneva padre Ernesto Balducci, quando, riferendosi all’operato di Don Milani, affermava che “non è possibile chiedere alla scuola-istituzione quel che invece può offrire

una scuola spontanea animata da un maestro ‘carismatico’. In quanto è un servizio reso a tutti i cittadini, secondo le regole oggettive dello Stato di diritto, la scuola di Stato non può essere progettata facendo affidamento sulla eventualità della ricchezza soggettiva degli educatori” (Balducci, 2002, pp. 64-66). Nella sua vocazione popolare, la pedagogia di Freinet, con l’impegno militante alla cooperazione, “vuol porre l’insegnante medio (e non solo quello di eccezionali capacità) in condizioni di svolgere con efficienza il proprio lavoro” (Pettini, 1968, p. 2). La cooperazione educativa si basa sull’espressione delle capacità personali che confluiscono nella comunità scolastica, ma non intende essere fatta o creare *personalità eccezionali*. D’altronde, Lodi stesso scrisse che ciò che mostra della scuola il suo essere disadattata è proprio il fatto “che diventi cosa eccezionale un’esperienza che i bambini hanno condotto in una situazione di assoluta normalità” (Lodi, 2022a, p. 8), facendo riferimento all’esperienza didattica raccontata ne *Il paese sbagliato*.

### 3. Premesse e condizioni per una formazione professionale cooperativa

Dunque, la ricerca e la formazione professionale che hanno attraversato i 70 anni del Movimento partono dal presupposto che ogni comunità di lavoro e di ricerca necessita di motivazione, responsabilità, consapevolezza, nonché di un profondo legame con le concrete esperienze di vita. Negli anni ‘70 si delinea la proposta del *laboratorio adulto* come strumento di formazione professionale, ma le esperienze di formazione nel Movimento erano già da anni proliferanti in germinazioni parallele, frutto di un bisogno diffuso di confronto, di intercettare chi aveva trovato risposte e strategie ai problemi quotidiani affrontati in classe.

Su quali premesse si muove la formazione professionale MCE? Ortensia Mele, in un articolo pubblicato nel 1986 su “Cooperazione Educativa”, enuncia un modello di formazione permanente basato sul convincimento:

- che non occorre aggiornare, ma mettere in ricerca;
- che bisogna partire da ciò che ognuno sa ed è e da una motivazione al conoscere;
- che chi pratica la ricerca in prima persona è in grado di contagiarne la passione;
- che la ricerca cooperativa è più ricca di quella che non lo è ed è coerente nel metodo con i valori educativi che promuove;

- che il contesto relazionale condiziona il processo di conoscenza;
- che al centro del lavoro va posto il rapporto che intercorre fra il soggetto che conosce e l’oggetto di conoscenza (Mele, 1986, p.10).

Lo scarto di queste premesse tra l’apparire scontate a chi legge e il ritrovarsi ancora oggi incarnate in un’esigua minoranza di professionisti dell’educazione, si amplifica se si guarda alle condizioni che ne scaturiscono: una non immediata finalizzazione didattica – contraria alla logica della produttività, dell’efficienza e della qualità rilevata nei termini di un’aderenza agli obiettivi previsti; la pariteticità dei membri del gruppo cooperativo – che permette una co-costruzione del sapere sulla base delle conoscenze e delle esperienze di ciascun partecipante, prescindendo dalle gerarchie sottese o evidenti di cui si riveste ciascuno nei propri ruoli professionali; il gruppo misto, composto da insegnanti di livelli scolastici, di discipline diverse e di non insegnanti – favorendo un confronto non solo arricchito, bensì basato sulla molteplicità degli approcci e degli apporti.

Sulla base di questi presupposti, i diversi gruppi territoriali e nazionali che sono sorti, mutati, scomparsi nel tempo hanno elaborato in modalità diversa la struttura delle proposte formative. Costruire una comunità di pratiche, in cui ciascuno racconti le difficoltà, gli inciampi, le rotture, ma anche le possibili soluzioni, le epifanie, i successi delle tecniche di vita a scuola, era ed è tuttora l’orizzonte comune. Così come nei racconti e nei resoconti di Mario Lodi e di altri maestri MCE. Nella formazione professionale fondata sulla cooperazione educativa, inoltre, si fanno i conti apertamente con le resistenze al cambiamento e i potenziali conflitti che anche un gruppo di ricerca può attivare: essere coinvolti in quanto persone, sospendendo il proprio ruolo professionale e i pregiudizi nei confronti dei ruoli e dei saperi altrui sono spesso elementi che non rientrano nelle aspettative di chi è coinvolto nella formazione professionale. Eppure, Mario Lodi era convinto che ciò andasse fatto: “Non ditemi che è difficile o che richiede particolari attitudini” (Lodi, 2022a, p. 165). E ancora, “Alibi non ce ne possono essere, per gli educatori. Nessuno come gli educatori ha il dovere di pretendere da se stesso e dagli altri la ricerca continua della verità” (Lodi, 2022a, p. 80).

#### 4. Per una scuola della ricerca

Attraversare il rischio di mettersi a nudo, di vivere il conflitto, di uscire dai propri confini di agio per esprimere il proprio pensiero e ascoltare quello

altrui, permette di rigenerarsi come professionisti dell'educazione, ma anche di attuare la continua rifondazione delle pratiche educative e contribuire al cambiamento sociale, a quell'impegno che alimenta la cooperazione educativa sin dal secondo dopoguerra. In questa prospettiva, gli stessi processi trasformativi di chi opera nel settore dell'educazione, dal nido all'università, nei diversi contesti formativi, a scuola e nel territorio, non possono non avere una profonda motivazione politica e un impegno sociale (Lodi, 2022a). Perché, scriveva Lodi, se gli educatori non imparano per primi a “discutere per decidere [...], diventa proprio inutile la fatica di spiegare ai maestri e ai genitori l'uso di certe tecniche didattiche a scuola, la differenza fra tema e testo libero, fra scuola della ricerca e scuola dell'obbedienza, e perché a scuola possiamo e dobbiamo incominciare a cambiare le cose” (Lodi, 2022b, p.471). Ancora oggi, nonostante sia constatabile un continuo movimento e cambiamento nel mondo della scuola e dell'educazione, la propulsione all'innovazione, in tutte le sue sfaccettature — anche quelle più aziendalistiche e meno cooperative —, offre innumerevoli occasioni per sentirsi ancora all'inizio, quasi inevitabilmente mai arrivati, mai completi. Nel bene e nel male, il senso di frustrazione di non aver fatto abbastanza convive con un costante, e auspicabilmente condiviso, desiderio di ricerca professionale.

## Bibliografia

- Balducci E. (2002). *L'insegnamento di don Lorenzo Milani*. Roma-Bari: Laterza.
- Bottero E. (2021). *Pedagogia cooperativa. Le pratiche Freinet per la scuola di oggi*. Roma: Armando.
- Ciari B. (2012). *Le nuove tecniche didattiche*. Roma: Edizioni dell'asino.
- De Martino E. (1977). *La fine del mondo. Contributo all'analisi delle apocalissi culturali*. Torino: Einaudi.
- Lodi M. (1982). *Guida al mestiere di maestro*. Roma: Editori Riuniti.
- Lodi M. (2022a). *Cominciare dal bambino*. Milano: Mondadori-Rizzoli.
- Lodi M. (2022b). *Il Paese sballato. Diario di un'esperienza didattica*. Torino: Einaudi.
- Mele O. (1986). Dieci anni di laboratorio MCE a livello adulto. *Cooperazione Educativa*, n. 6/7, pp.7-12. Firenze: La Nuova Italia.
- Pettini A. (1968). *Célestin Freinet e le sue tecniche*. Firenze: La Nuova Italia.
- Tripi M. (2022). Ricerca e formazione interculturale nel Movimento di Cooperazione Educativa. *Educazione Interculturale*, 20, 1, 23-35.

## Un diario per gli insegnanti e un libro per tutti. Storia editoriale del *Paese sbagliato*

Lucia Vigutto

Dottoranda – Università di Bologna

lucia.vigutto@unibo.it

Il primo dei molti libri che il maestro Lodi pubblicò con la casa editrice Einaudi fu *Il paese sbagliato*, edito nel 1970, ad oggi da tutti riconosciuto come un classico della pedagogia. Per comprendere come e perchè il manoscritto di Mario Lodi passò proprio dalle scrivanie di via Biancamano bisogna fare un passo indietro e tornare al giugno del 1966.

Pur essendosi l'Einaudi sempre distinta, fin dai suoi albori, come una casa editrice di alto profilo, a seguito delle sue prime incursioni nell'editoria per l'infanzia – nel 1959 era stata inaugurata la collana “Libri per ragazzi” e nel 1965 “Letture per la scuola media” – nel corso degli anni Sessanta era nato in casa editrice un acceso interesse per il mondo scolastico.

Il direttivo Einaudi si trovava, tuttavia, del tutto impreparato in materia e venne quindi subito richiesto il parere di Gianni Rodari, già da tempo collaboratore e consulente della casa. Dalla redazione Giulio Bollati scrisse a Rodari nel giugno 1966:

Carissimo, sto per coinvolgerti in un'operazione segreta della massima importanza. Nella nostra riunione annuale del nido d'aquila di Rhêms Notre Dame (Valle d'Aosta) abbiamo affrontato quest'anno il problema dell'editoria scolastica. La discussione è stata molto appassionata, numerosi gli interventi, vivacissimo l'impegno di tutti i presenti; i risultati di questo scambio di idee sono stati sorprendenti: mentre tutti all'inizio pensavamo che se mai Einaudi fosse intervenuto nel campo dell'editoria scolastica avrebbe dovuto rivolgere la sua attenzione al settore medio-alto dell'istruzione, alla fine ci siamo trovati d'accordo nel ritenere che la precedenza assoluta va data alla scuola elementare. Uno studio più approfondito della questione è stato rinviato ad una riunione speciale che si terrà verso la fine di settembre qui a Torino. Naturalmente in materia siamo ignoranti come talpe, anche se bene orientati e capaci di apprendere con fulminea rapidità. Altrettanto naturalmente, quando si è trattato di fare i nomi di amici da interessare all'iniziativa, il primo nome

è stato il tuo. Spero che non vorrai sottrarti dall'invito di accorrere sotto le bandiere della nostra crociata scolastica. Siamo tutti convinti che l'impresa, per ora delineata in modo generico, possa assumere in breve tempo dimensioni concrete. Hai più di un mese per riflettere. Ti prego di mandarmi un cenno di ricevuta. Intanto ti auguro buone vacanze e ti saluto affettuosamente<sup>1</sup>.

Il 4 agosto successivo, Rodari rispose, con l'ironia che ben lo contraddistingueva, mettendo in guardia la casa editrice:

Caro Bollati, [...] penso che facciate benissimo a interessarvi del libro elementare, il più difficile, quello che rende meno e che contribuirà a mantenere viva la discreta fama di follia che vi circonda. Benissimo, ma un po' in ritardo. I migliori (cioè i maestri del Movimento di Cooperazione educativa – Ciari, Lodi, Pettini – un po' meno, secondo me, i torinesi) sono già via via succhiati da altre iniziative. Però, se volete fare bene, dovete ricorrere a loro, assolutamente, e prima di tutto ascoltarli<sup>2</sup>.

Dopo una serie di riunioni e di consulti interni in redazione si decise di andare a conoscere gli esponenti del Movimento di Cooperazione Educativa, fissando un appuntamento ad un loro convegno tenutosi nel novembre del 1966, a Pescara. Fu in questa occasione che i redattori Einaudi conobbero Mario Lodi e, con il redattore Daniele Ponchioli in particolare, iniziò un sincero rapporto di amicizia<sup>3</sup>. Frutto di quell'incontro fu un progetto di collaborazione editoriale tra il Movimento di Cooperazione Educativa e la casa editrice. Nel dettagliato programma, conservato all'archivio Einaudi, erano comprese tre collane: due per i bambini della scuola elementare, chiamate "Testi per la scuola elementare" e "Biblioteca di lavoro", e una per gli insegnanti<sup>4</sup>.

La collana per gli insegnanti, in particolare, avrebbe avuto al suo interno alcuni resoconti di esperienze fatte in classe, chiamate *Pagine di diario*, e curate, appunto, da Mario Lodi.

1 Si confronti l'Archivio Einaudi, Sezione Corrispondenza con Autori Italiani (d'ora in avanti CAI), cartella 175, fascicolo 2593, lettera di Bollati a Rodari, 29 giugno 1966.

2 AE, CAI, cartella 175, fascicolo 2593, lettera di Rodari a Bollati, 4 agosto 1966.

3 AE, CAI, cartella 117, fascicolo 1732, lettera di Ponchioli a Lodi, 13 dicembre 1966.

4 AE, CAI, cartella 117, fascicolo 1732, Condizioni e programma per una collaborazione tra il Movimento di cooperazione educativa e l'Editore Giulio Einaudi, Frontale, 1 gennaio 1967.

Riguardo proprio alle *Pagine di Diario*, il documento ufficiale che riporta i termini dell'accordo mette tra parentesi una annotazione che recita: "questo libro è già stato chiesto dall'editore a Lodi, il quale è disposto a cederlo solamente se entrerà in questa collana".

Non sappiamo quali fossero le riserve del maestro Lodi ma da queste poche parole possiamo avanzare due riflessioni: in primo luogo che l'Editore avesse già intuito le potenzialità di queste pagine, tanto da inaugurare un discorso a parte, probabilmente orale, con il maestro di Piadena. Dall'altro emerge come le *Pagine di diario* fossero per Mario Lodi molto preziose, e che le avrebbe cedute solo per lo scopo nobile per il quale erano state pensate, cioè diffondere tra i maestri un nuovo modo di fare scuola. In questa scelta ritengo sia ben espressa la vocazione e l'importanza della figura di Mario Lodi non solo come maestro, ma come "maestro ai maestri".

La casa editrice, tuttavia, dopo aver avviato i lavori, si rese conto di non poter reggere economicamente un mercato già saturo come quello dei testi per la scuola elementare, e ruppe l'accordo con il movimento; il progetto delle collane finì in un nulla di fatto e ne restano tracce solo negli archivi. In ogni caso, anche se Einaudi avesse tenuto fede al progetto, difficilmente esso sarebbe stato portato a termine. Il Sessantotto aveva esasperato i dibattiti interni al Movimento facendo emergere, tra le altre istanze, il rifiuto del libro di testo, essendo ritenuto uno strumento didattico ormai completamente inadeguato. Non tutto, tuttavia, andò perduto. Ad un anno di distanza dalla fine del rapporto con il MCE, Lodi scrisse a Davico Bonino:

Caro Davico, sta per concludersi l'ultimo anno del quinquennio elementare, che ho documentato in ogni suo aspetto. Alla stesura del volume che Lei sin dal 1967 mi aveva suggerito di preparare nel quadro della collaborazione col Movimento di Cooperazione Educativa, venuta poi a mancare, dedicherò da ora e per tutta l'estate, il mio tempo. Altri editori, informati da qualche amico del Movimento, mi hanno proposto la pubblicazione del volume. Ma poiché con codesta Casa editrice c'era un accordo verbale, mi sembra corretto chiederLe se il libro Le interessa ancora. La struttura resterà pressappoco quella delineata nel sommario che Le inviai: pagine narrative montate con taglio rapido alternate a pagine di riflessioni su problemi di attualità in campo pedagogico, sociale e politico che si riflettono nella mia opera di educatore. Alcuni amici, fra cui Bruno Ciari, conoscendo il ricchissimo materiale dei ragazzi (testi liberi, conversazioni, canti liberi, esperimenti, ecc.) consiglierrebbero di affiancare al Diario una antologia per ragazzi, simile al San Gersolè o al

libro della natura della Maltoni. In attesa di una Sua cortese risposta Le porgo i più cordiali saluti”<sup>5</sup>.

Nel 1967, come riportato nella lettera, il maestro Lodi aveva inviato in redazione il sommario, molto ampio e ambizioso, e due capitoli, poi confluiti nel testo finale: *Il paese* e *Il fagiano*. Il *Diario del Vho* – questo il titolo provvisorio – sarebbe stato composto da:

- a) Una parte didattica, costituita da momenti normali ma esemplari di vita scolastica. Questa parte, pur essendo molto esatta nella descrizione di particolari situazioni di lavoro, avrà un tono narrativo sciolto e, per quanto possibile, chiaro e attraente. (Allego, per dimostrazione, due capitoli: “Il paese” e “Il fagiano”. Qualche illustrazione nel testo, ad esso complementare).
- b) Il taccuino: riflessioni del maestro che esamina criticamente il suo lavoro e fa il punto della situazione e traccia o modifica un piano. Stampate con altro carattere, brevi, nervose, queste note presenteranno l’insegnante alle prese con i problemi di un lavoro non facile ma appassionante. Un diario nel diario, insomma.
- c) Un’appendice nel quale sono riportati, come note ampie, testi di conversazioni accennate nel racconto didattico, musiche di canti, giochi, relazioni di lavoro, documenti vari, note bibliografiche. In corpo molto piccolo, magari su carta diversa, questa parte dovrebbe costituire una fonte di spunti per gli insegnanti che intendono impegnarsi nel rinnovamento del loro metodo educativo e una sufficiente bibliografia per gli educatori in genere, siano essi maestri o genitori.
- d) Insetti fuori testo che documentino particolari attività mediante foto e grafici. Esempi: come nasce un giornalino; come si è svolta una ricerca; sviluppo di una corrispondenza; ecc.
- e) Sarà possibile allegare un disco con la voce dei bambini?<sup>6</sup>.

Il materiale che Lodi voleva inserire, probabilmente, sarebbe stato sufficiente per un’intera biblioteca, e infatti non trovò spazio nel solo *Paese sbagliato*, ma esprime l’entusiasmo con cui il maestro Lodi stava ideando la sua pubblicazione, ipotizzando, perfino, di allegare un disco per far sentire ai lettori le voci dei bambini.

Davico Bonino rispose che erano molto interessati al suo volume, ma che era consuetudine esaminare i manoscritti conclusi e non le opere in iti-

5 AE, CAI, cartella 117, fascicolo 1732, lettera di Lodi a Davico Bonino, 12 aprile 1969.

6 AE, CAI, cartella 117, fascicolo 1732, allegato senza data alla lettera di Lodi a Davico Bonino, 31 gennaio 1967. Le sottolineature sono le stesse riportate nel documento originale.

nera: “un libro è un organismo vivo, e come tale va giudicato in tutta la sua ricchezza, complessità e armonia”<sup>7</sup>.

Lodi continuò quindi a lavorarci; nel gennaio del 1970, inviò il manoscritto ultimato<sup>8</sup>. L'introduzione avrebbe dovuto essere scritta da Tamagnini o da un altro esponente del Movimento<sup>9</sup>, ma alla fine si optò per la celebre *Lettera a Katia*<sup>10</sup> che ebbe la funzione di introdurre il testo. Vanessa Roghi ha messo a confronto la prima stesura del *Paese sbagliato* – uscita a puntate sulla rivista del MCE – con il testo finale, mettendo in evidenza come nell'ultima versione Lodi si rivolga a lettori nuovi, post-sessantottini, che vedranno nel Paese sbagliato un simbolo della scuola militante degli anni Settanta (Roghi, 2022, pag. 122). Non è casuale, infatti, nota la Roghi, che Einaudi sceglierà di pubblicare *Il paese sbagliato* nella sua collana più militante, “Nuovo Politecnico”<sup>11</sup>.

Con i consueti ritardi e pasticci che spesso capitavano in casa editrice, il volume andò in stampa per il novembre del 1970. La tipografia, infatti, ritardò per un'indisposizione dell'addetto alla stampa e gli impiegati in seguito si dimenticarono di apporre il timbro della SIAE sulle oltre trentamila copie già incellofanate<sup>12</sup>. Mario Lodi, inoltre, in un ricordo inedito conservato alla Fondazione Daniele Ponchiroli, descrive così gli ultimi attimi prima della stampa: “nel '70 Giulio Einaudi venne a casa mia con le bozze del *Paese sbagliato* che voleva pubblicare nel ‘Nuovo Politecnico’ e mi chiese di tagliare cento pagine per esigenze grafiche. Mi diede tempo due ore: ‘Intanto che vado a Parma da Basaglia per decidere di un suo libro, quando torno riprendo le bozze’ disse”<sup>13</sup>.

7 AE, CAI, cartella 117, fascicolo 1732, lettera di Davico Bonino a Lodi, 9 maggio 1969.

8 AE, CAI, cartella 117, fascicolo 1732, lettera di Lodi a Davico Bonino, 5 gennaio 1970.

9 AE, CAI, cartella 117, fascicolo 1732, allegato senza data alla lettera di Lodi a Davico Bonino, 31 gennaio 1967.

10 AE, CAI, cartella 117, fascicolo 1732, lettera di Lodi a Ponchiroli, 2 ottobre 1970.

11 Per comprendere la natura della collana, che, come riporta il catalogo delle edizioni Einaudi “ha saputo spesso anticipare i maggiori temi del dibattito di questi anni”, basta scorrere i titoli tra cui troviamo i notissimi testi di Marcuse e Basaglia che animarono il dibattito culturale e politico della Contestazione (Giulio Einaudi editore, 1999, pag. 3).

12 AE, CAI, cartella 117, fascicolo 1732, 18 maggio 1970 e 13 novembre 1970.

13 Ricordo di Daniele Ponchiroli scritto da Mario Lodi e conservato, inedito, presso La Fondazione Daniele Ponchiroli che ha sede al MuVi di Viadana. Il testo di Basaglia in questione era, con tutta probabilità, *La maggioranza deviante*, uscito nel “Nuovo Po-

Nonostante questi intoppi il *Paese sbagliato* uscì e fu un successo, presto giunsero in redazione le richieste di traduzione in spagnolo<sup>14</sup> e francese<sup>15</sup>. Il volume ottenne il premio della Società italiana di Fisica – che tre anni prima aveva premiato *Lettera ad una professoressa* – e infine arrivò persino la proposta per la sceneggiatura di un film<sup>16</sup>. Nel 1971 vinse il premio Viareggio nella sezione saggistica. In conseguenza di tale successo, Einaudi volle rilevare i diritti anche per i libri che il maestro Lodi aveva scritto in precedenza e dare il via alle ristampe, oltre a diventare suo principale – e quasi esclusivo – editore per gli scritti futuri, inaugurando un sodalizio culturale destinato a lasciare il segno.

## Bibliografia

- Archivio Storico Giulio Einaudi Editore, Archivio di Stato di Torino (TO).  
Archivio della Fondazione Daniele Ponchiroli, MuVi di Viadana (MN).  
Bianchini P., Moyon M. (2014). The school textbook: A source and didactic tool. *History of Education & Children's Literature*, IX(1), 11-16.  
Catarsi E. (Ed.). (1999). *Freinet e la pedagogia popolare in Italia*. Firenze: La Nuova Italia.  
Chiosso G. (Ed.). (2008). *Teseo '900: Editori scolastico-educativi del primo Novecento*. Milano: Bibliografica.  
Ciscato Gasparella M. T. (1982). *Mario Lodi e la parola liberata*. Verona: Morelli.  
Davico Bonino G. (2013). *Incontri con uomini di qualità: Editori e scrittori di un'epoca che non c'è più*. Milano: Il Saggiatore.  
Einaudi G. (2001). *Tutti i nostri mercoledì. Interviste di Paolo Di Stefano*. Bellinzona: Casagrande.  
Faggiolani C. (2020). *Come un ministro per la cultura: Giulio Einaudi e le biblioteche nel sistema del libro*. Firenze: Firenze University Press.  
Lodi M. (1963). *C'è speranza se questo accade al Vho: Pagine di diario*. Milano: Edizioni Avanti.  
Lodi M. (1970). *Il paese sbagliato. Diario di un'esperienza didattica*. Torino: Einaudi.

litecnico” nel 1971, ma il legame tra Basaglia e Lodi, qui apparentemente casuale, non fu limitato a questa coincidenza. Cfr. AE, CAI, cartella 117, fascicolo 1732, lettera di Bollati a Lodi, 26 maggio 1970.

14 AE, CAI, cartella 117, fascicolo 1732, lettera di Lodi a Davico Bonino, 13 febbraio 1971.

15 AE, CAI, cartella 117, fascicolo 1732, lettera di Einaudi a Lodi, febbraio 1971.

16 AE, CAI, cartella 117, fascicolo 1732, lettera di Lodi a Einaudi, 13 febbraio 1971.

- Lodi M. (1977). *Cominciare dal bambino. Scritti didattici, pedagogici e teorici*. Torino: Einaudi.
- Lodi M. (1983). *La scuola e i diritti del bambino*. Torino: Einaudi.
- Lodi M. (1972). *Cipì*. Torino: Einaudi.
- Masala A. (2007). *Mario Lodi maestro della Costituzione*. Azzano S. Paolo: Junior.
- Meda J. (2020). Gli esperimenti scolastici di Barbiana e Vho. La scuola come luogo di inclusione e come spazio di crescita civile e democratica (1948-1968). In A. Ascenzi, R. Sani (Eds.), *Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall'Unità ad oggi* (pp. 87-101). Milano: FrancoAngeli.
- Mencarelli M. (1956). *Le tecniche Freinet*. Firenze: Bemporad-Marzocco.
- Ponchirolì D. (2017). *La parabola dello Sputnik: Diario, 1956-1958* (T. Munari, Ed.). Pisa: Edizioni della Normale.
- Roghi V. (2020). *Lezioni di fantastica. Storia di Gianni Rodari*. Roma-Bari: Laterza.
- Roghi V. (2022). *Il passero coraggioso. Cipì, Mario Lodi e la scuola democratica*. Roma-Bari: Laterza.







Finito di stampare  
APRILE 2023  
da Pensa MultiMedia Editore s.r.l. - Lecce  
[www.pensamultimedia.it](http://www.pensamultimedia.it)

# Siped

*Scuola, Democrazia, Partecipazione e Cittadinanza in occasione dei 100 anni dalla nascita di Mario Lodi* è il titolo del convegno SIPED – svoltosi presso il Dipartimento di Studi umanistici. Lettere, Beni culturali, Scienze della Formazione dell'Università di Foggia dal 16 al 17 giugno 2022 – di cui questo volume raccoglie gli Atti.

Attraverso l'intreccio di diverse linee di indagine, pedagogiche, storico-pedagogiche e didattiche, si è inteso offrire un contributo di approfondimento funzionale alla valorizzazione del pensiero di Mario Lodi, figura di rilievo nel panorama pedagogico italiano del secondo Novecento, che ha tracciato, insieme a don Milani, il cammino verso un modello di scuola democratica, aperta e inclusiva, finalizzata a formare cittadini e cittadine responsabili, *democraticamente* disponibili a costruire un mondo idoneo a ospitare e valorizzare la multiforme varietà dei patrimoni esperienziali, delle appartenenze linguistiche, etniche e culturali, dei modi di pensare e di “sentire” che lo connotano nella contemporaneità.

---

**Massimiliano Fiorucci**, professore ordinario di Pedagogia generale e sociale, è attualmente Rettore dell'Università di Roma Tre.

**Isabella Loiodice** è professoressa ordinaria di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Studi Umanistici. Lettere, Beni culturali, Scienze della formazione dell'Università di Foggia.

**Manuela Ladogana** è ricercatrice di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Studi Umanistici. Lettere, Beni culturali, Scienze della formazione dell'Università di Foggia.