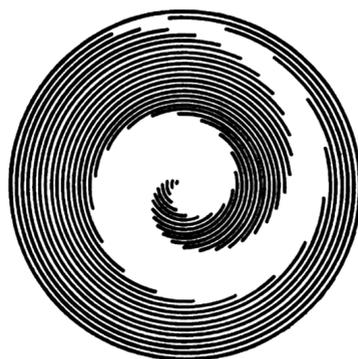


2024

RICERCHE PEDAGOGICHE

Direttore Giovanni Genovesi



LUGLIO
DICEMBRE **232-233**
2024

ea
ANICIA

Rivista trimestrale - Casella postale 201 - 43121 Parma
ISSN: 1971-5706 (print) - 2611-2213 (online)

SOMMARIO

Anno LVIII, n. 232-233, Luglio-Dicembre 2024

Dossier

La scuola del futuro: cultura, intelligenza umana e intelligenza artificiale

- *Miracoli e guai dell'Intelligenza artificiale*
Presentazione al dossier, di Giovanni Genovesi p. 7

- *Intelligenza artificiale e antropologia pedagogica: riflessioni preliminari*, di Massimo Baldacci p. 13

- *Scuola, tecnologie e dimensioni educative*, di Angelo Luppi p. 31

- Articoli**

- *La scuola del futuro: il liceo dei sogni*, di Giovanni Genovesi p. 49

- *Ripensando la filosofia dell'educazione: una modesta proposta*, di Luciana Bellatalla p. 67

- *La voce degli studenti nel processo educativo: un'indagine sulle competenze relazionali e professionali degli insegnanti*, di Federico Batini, Gaia Bonvecchi, Linda Petrucci p. 75

- *Competenze digitali, patrimonio e inclusione. Un'esperienza di formazione internazionale per educatori museali*, di Antonella Poce, Maria Rosaria Re, Carlo De Medio p. 95

- *Storie che amplificano la potenza delle storie: Beatrice Masini e l'uso della metanarrazione*, di Noemi Fiorito p. 113

- *La recezione del liceo musicale sui quotidiani nazionali (decennio 2010-2020)*, di Giulia Tucci p. 127

Notizie, recensioni e segnalazioni

p. 145

P. Earley, T. Greany, G. Moretti, G. Barzanò (a cura di), *Leadership educativa in un ecosistema formativo che cambia. Dirigenza scolastica e nuovi territori* (A. Luppi), Magnanini, F. Bocci, *Kilpatrick contro Montessori. Destini che si incrociano* (L. Bellatalla), E. Mauro, *La Caduta. Cronache della fine del fascismo* (G. Genovesi), A. Peretti (a cura di), *Storie di donne non comuni. Le prime laureate in Medicina dell'Università di Pisa* (L. Bellatalla), M. Simoni, *Il segreto del mercante di libri* (G. Genovesi), W. Veltroni, *La condanna* (G. Genovesi)

ErrePi

pp. I-XXII

Editoriale: Ancora sul 2 agosto 1980, di *G. Genovesi*, p. I – **I classici di turno:** Puccini, di *L. Bellatalla*, p. III – **Le parole dell'educazione:** Appunti, di *G. Genovesi*, p. IV – **Ex libris:** Il piccolo principe, di *G. Genovesi*, p. V – La necessità di una letteratura civile, di *L. Bellatalla*, p. VI – È sempre la solita storia, di *L. Bellatalla*, p. VII – **Res Iconica:** Il maestro che promise il mare, di *L. Bellatalla*, p. VIII – La Sala professori: la potenza dell'insegnamento, di *A. Genovesi*, p. X – **Scolastica:**– A scuola solo “binari”, di *L. Bellatalla*, p. XII – L'educazione civica secondo Valditara, di *L. Bellatalla*, p. XIV – Quisquilie e pinzillacchere? Forse, ma non troppo, di *L. Bellatalla*, p. XVI – Tagli alla scuola, di *L. Bellatalla*, p. XVII – **Nugae:** Berlusconi è eterno, di *G. Genovesi*, p. XVIII – Elezioni USA, di *G. Genovesi*, p. XVIII – Il ministero della cultura, di *G. Genovesi*, p. XVIII – La presenza dei pogrom è inquietante, di *G. Genovesi*, p. XIX – Il caso Sangiuliano, di *L. Bellatalla*, p. XIX – Il film LUCE, di *G. Genovesi*, p. XX – Sebben che siamo donne, di *L. Bellatalla*, p. XXI – **Alfabeticamente annotando:** Ottavio Bottecchia, Morando Morandini (21 luglio 1924-17 ottobre 2015), La gioventù fascista, di *Giovanni Genovesi*, p. XXII

Necrologio

p. 181

Collaboratori

p. 183

Gli articoli sono stati sottoposti a double-blind peer review.

“Ricerche Pedagogiche” è classificata dall’ANVUR come Rivista di Fascia A per i settori concorsuali 11/D1 (Pedagogia e Storia della Pedagogia) e 11/D2 (Didattica, Pedagogia Speciale e Ricerca educativa).

Ricerche Pedagogiche **rivista trimestrale**

Direzione e Amministrazione: Ricerche Pedagogiche, Via Passo della Cisa, 23 43100 – Parma – Tel. (0521) 494634 – E-mail: gng@unife.it
– Reg. al Tribunale di Parma Decreto del 4-2-1966 n. 38813

ISSN 1971-5706 (print) – ISSN 2611-2213 (online)

Edizioni Anicia, **Editoriale Anicia S.r.l.** Via S. Francesco a Ripa, 104, 00153 Roma, Sede legale: Via di Trigoria, 45, 00128 Roma, Tel: +39 06.5898028, E-mail: info@edizionianicia.it

Logo di coperta di Franco Maria Ricci.

Direttore Responsabile: Giovanni Genovesi

Comitato di Redazione: Giovanni Genovesi (direttore scientifico) – Alessandra Avanzini (responsabile sezione Internazionalizzazione) – Luciana Bellatalla (Vicedirettore) – Maura Gelati (responsabile della sezione Pedagogia speciale – Educazione speciale) – Angelo Luppi (responsabile della sezione didattica) – Angela Magnanini (responsabile della sezione Educazione sportiva) – Elena Marescotti (Capo redattore)

Comitato Scientifico: Anna Marina Mariani, Università di Torino; Joaquim Pintassilgo, Università di Lisbona; Paolo Russo, Università di Cassino; Roberto Sani, Università di Macerata; Saverio Santamaita, Università di Chieti; Antonio Viñao Frago, Università di Murcia; Ignazio Volpicelli, Università di Roma Tor Vergata; Susan Wallace, Università di Nottingham

Comitato di Referee: José Antonio Afonso, Università di Miño; Sandro Baffi, Università Sorbona IV, Parigi; Fabio Bocci, Università di Roma Tre; Marc Depaepe, Università di Lovanio; Franco Frabboni, Università di Bologna; Edwin Keiner, Università JWGoethe di Frankfurt am Main; Vincenzo Sarracino, Università Suor Orsola Benincasa di Napoli (coordinatrice L. Bellatalla, Università di Ferrara).

Manoscritti, proposte di articoli, corrispondenze, libri per recensione devono essere indirizzati alla Direzione della rivista “Ricerche Pedagogiche” ai seguenti indirizzi di posta elettronica: gng@unife.it e bl@unife.it.

Questo fascicolo, ultimo dell’annata 2024, è stato pubblicato online il 31 dicembre 2024.

Avviso ai collaboratori

Gli Autori e le Autrici interessati a pubblicare su “Ricerche Pedagogiche” sono invitati/e ad inviare non l’articolo già completo, ma la loro proposta via e-mail direttamente alla Direzione della Rivista (al seguente recapito: luciana.bellatalla@unife.it), allegando, in un unico file pdf: il titolo dell'articolo; un long abstract in lingua italiana (di circa 3000 battute); massimo cinque riferimenti bibliografici; un breve profilo biografico. Il Comitato di Redazione provvederà ad una valutazione e selezione delle proposte, comunicandone l’accettazione o la non accettazione. La proposta dovrà essere coerente con le tematiche di interesse della Rivista (Epistemologia pedagogica e questioni di Scienza dell’educazione, Teoria della scuola, Politica scolastica, Educazione degli adulti, Pedagogia speciale, Pedagogia della narratività e Questioni di Didattica). In caso di accettazione, l’Autore/l’Autrice dovrà far pervenire l’articolo completo entro la data comunicata al momento dell’accettazione. La Rivista accoglie recensioni di volumi – preferibilmente pubblicati nell’ultimo triennio – di ambito pedagogico e/o storico (indicativamente di 8.000-10.000 battute, spazi inclusi).

La valutazione definitiva degli articoli è sottoposta a double-blind review.

Inoltre si precisa che gli articoli dovranno avere una lunghezza tra le 30.000 e le 45.000 battute e comunque per un totale di max 18 pagine (comprensive di eventuali tabelle o immagini in formato jpg.). Si ricorda che il testo deve essere redatto con font Times New Roman corpo 12 su interlinea 14; le note con il medesimo font corpo 10 con interlinea singola; le citazioni non devono essere in formato APA; la pagina deve avere margini tra 3 (sx) e 15 (dx) e margine in alto ed in basso di 5. Eventuali tabelle o immagini devono essere in formato jpg.

Infine, ogni articolo deve essere accompagnato da un abstract in italiano ed in inglese (max 600 battute ciascuno), da 5 parole chiave in italiano e in inglese e da un breve profilo bio-bibliografico dell'autore/autrice (max 600 battute). Si avvisa che, qualora questa modalità di editing non sia rispettata, il contributo non potrà essere pubblicato.

Dossier
La scuola del futuro:
cultura, intelligenza umana e intelligenza artificiale

Miracoli e guai dell'Intelligenza artificiale:
presentazione al dossier

Giovanni Genovesi

Queste note cercano di indicare i miracoli e i guai dell'Intelligenza artificiale qualora l'utente divenga dipendente dalla tecnologia messa a punto secondo i famosi cinque punti per preparare il caffè, facendo in modo che la macchina creata desideri autonomamente il caffè. La macchina deve restare tale, cercando, con l'aiuto del ricercatore che l'ha creata, di non divenire mai golosa di caffè. Altrimenti, come dico nella nota, non si preparerà altro che un'autostrada per l'inferno per sé e per il suo creatore. In questa prospettiva è stato pensato ed organizzato appunto questo nostro dossier.

These notes try to indicate the miracles and troubles of Artificial Intelligence if the users become dependent on the technology developed according to the famous five points for preparing a cup of coffee, thus making the machine want to drink such a cup. The machine must remain a machine, thanks to the researcher who created it, and must never become greedy for coffee. Otherwise, as I say in the note, it will prepare nothing but a highway to hell for itself and its creator. This dossier of our journal has been conceived and organized just in this perspective.

Parole chiave: tecnologia, intelligenza artificiale, scuola, dipendenza, valori umani

Keywords: technology, artificial intelligence, school, digital addiction, human values

1. L'intelligenza artificiale come linguaggio

L'intelligenza artificiale è un linguaggio e, come tutti i linguaggi, è simbolico. Il linguaggio più simbolico che conosco sono gli ideogrammi egizi. E questi due linguaggi sono alternativi o interattivi. Se fossero interattivi potrebbero mischiarsi insieme e comporre un saggio autonomo.

Ma quanto tempo ci vuole per apprendere un linguaggio dovuto all'intelligenza artificiale? Per un linguaggio alfabetico italico ci

vogliono, per un essere normale, che con il diploma di quinta elementare arriva a possedere circa 1.000 parole, almeno diciassette o diciotto anni per un lessico corretto.

Per l'alfabeto dell'intelligenza artificiale, se si comincia a 13/14 anni di età, arriviamo a tante espressioni corrette pari a 10.000 parole cioè, all'incirca, il linguaggio sufficiente per sostenere una conversazione. Bisogna stare attenti, se il linguaggio è alternativo, acché, imparando il linguaggio dell'intelligenza artificiale, non si dimentichi quello alfabetico.

2. *L'importante è controllare*

Ma qui deve entrare in gioco un'estensione lessicale che deve essere sufficiente per condurre una conversazione di 5.000 o 7.000 parole. Di più sarebbe pericoloso per un essere, che viva più di ottant'anni.

Io posso alternare al mio un linguaggio ricavato dall'intelligenza artificiale senza grosse difficoltà per spiegare, far capire e apprendere come una ricetta quanto ho detto su Leopardi. Questo, sì, sarebbe un ottimo risultato.

Ma, lo posso fare? Io credo di sì, l'ho sempre creduto anche se non so come farlo. In effetti, ci sono tante cose che sono avvenute, anche su di me senza che io ne fossi cosciente.

Eppure, io lavoro e non saprei come lavorare se non ci fosse il computer. E questo strumento ha fatto sì che ho trasformato radicalmente il mio modo di interagire, di lavorare e perfino di pensare. E questo modo di trasformarci è dovuto al costante avanzamento dell'intelligenza artificiale e della tecnologia in generale. Non si tratta di avere computer e smartphone, ma soprattutto di saperli usare e, andando più avanti, di essere in grado di programmarli, con l'intenzione che non combinino guai, ossia si tratta di controllarli.

Soprattutto, io penso che l'intelligenza artificiale, tra gli strumenti elettronici, sia proprio quella che trasforma e rivoluziona il tutto con una velocità esponenziale, mettendoci in condizioni di elaborare informazioni e prendere decisioni.

Ma, siccome, dietro ogni algoritmo¹, ossia una successione di istruzioni per risolvere un problema per ottenere un preciso risultato a partire

¹ La parola algoritmo deriva dal nome del matematico arabo Muhammad Ibn Musa al-Khuwarizmi (vissuto nel 9° secolo a Baghdad).

da un certo numero di dati iniziali², c'è un essere umano, si può controllare chi li guida e come. Questo è il primo grosso problema, in un'epoca come la nostra.

3. *Una macchina che pensa: è in potenza molto pericolosa!*

L'intelligenza artificiale, ho detto, iniziando queste note, è un linguaggio ed è, come tutti i linguaggi, simbolico.

Pertanto, perfezionando quanto detto, ossia che l'I.A. è comunque un linguaggio, ne consegue che possiamo costruire una macchina che può mettere assieme i cinque punti specificati per fare un caffè e arrivare a pensare di desiderare un caffè e decidere di prenderlo. E da questa azione molto semplice non ci vuole molto a inventare una macchina che possa esprimersi e comportarsi secondo i famosi cinque passi determinanti che la possano metterla in grado di interagire con il mondo.

Ci sono molte azioni che una simile macchina può fare per noi e questo è un passo pericoloso perché si tratta di diventare dipendenti della macchina che abbiamo creato fino a pensare che, come accade nel film di Kubrick *2001. Odissea nello spazio*, voglio essere io, automa Ale, ad andare dove voglio io e il costruttore vada a farsi fottere.

È una possibilità che può accadere e, perciò, occorre avere attenzione che la macchina non si limiti più a volere un caffè, ma abbia in mente di andare al ristorante per chiedere i piatti che non ha mai mangiato, sicura che nessuno la riconoscerà nella sua reale identità, perché la voce è come quella del padrone. E così l'automa ritornerà presto a volere mangiare e bere il caffè senza bisogno di farsi passare per il padrone, ormai buon'anima.

Ma, padroni non ne troverà altri, anche se pensa di valorizzarlo al meglio ristabilendo un equilibrio tra macchina e colui che l'aveva creata; ma ora è finita, dopo che l'ex padrone non l'ha più diretta e lei

² Bisogna fare attenzione che l'algoritmo è un elenco d'istruzioni dettagliate, elaborate per svolgere una determinata attività o risolvere un problema specifico. Insomma l'algoritmo deve essere composto da un numero finito di passi e richiedere una quantità finita di dati in ingresso (finitezza); l'esecuzione deve avere termine dopo un tempo finito (terminazione); l'esecuzione deve portare a un risultato univoco (effettività). Dunque l'algoritmo ha cinque parti fondamentali: la prima parte di un algoritmo è l'input, la seconda parte di un algoritmo è l'output, la terza parte di un algoritmo è l'elaborazione, la quarta parte di un algoritmo è la memorizzazione e, infine, la quinta parte è il controllo.

ha cercato di godersi la libertà, giacché la sua ribellione si è rivelata solo un'autostrada per l'inferno.

Il problema, messo al punto terminale con il film di Kubrick, è oggi ancora più pericoloso tanto che le azioni di controllo debbono essere più intensificate e con un approccio etico che sia integrato a quello scientifico-tecnologico fin dalla fase di progettazione, grazie all'etica che dovrà caratterizzare la società in cui mettiamo a punto un automa, ossia un elemento tecnologico che può pensare e avere desideri.

4. *Il Cyberumanesimo*

In altri termini, ciò significa che noi umani abbiamo il dovere di definire il senso del digitale e non consentire che avvenga il contrario. E, quindi, dobbiamo essere noi umani a decidere come utilizzare le varie tecnologie per migliorare la nostra vita e quella altri, senza mai perdere di vista i valori dell'umanità, sia pure controllando ogni algoritmo, ogni sistema digitale e ogni intelligenza artificiale. Esistono, infatti, esseri umani, che non hanno seguito o voluto seguire questi strumenti sia per pregiudizi e altri aspetti che sono di loro responsabilità.

Pertanto è necessario mettere in azione direttamente una interconnessione tra uomo e macchina che Marco Camisani Calzolari chiama *Cyberumanesimo*³ che ha il compito di tenere sempre l'uomo al centro e di stare attenti che l'etica non sia messa da parte ed il lavoro non sia rubato dai robot, mettendo a rischio sia l'intelligenza artificiale sia le democrazie.

“Oggi, la nostra percezione della tecnologia si è evoluta al punto da includere non solo gli oggetti tangibili, ma anche il digitale, l'impercettibile, il virtuale. I nuovi strumenti digitali non sono fisicamente manipolabili, ma possono essere gestiti digitalmente in modi poco visibili e verificabili... I bit non si vedono mai. Tuttavia hanno un impatto notevole e sulla nostra vita quotidiana... Poi è arrivata la rivoluzione digitale, che ha fatto quasi dimenticare il concetto di cyber...e tutto è diventato 'digitale' e tutto è interconnesso”⁴.

³ M. C. Calzolari, *Cyberumanesimo*, Milano, Viale 223, Il sole 24 ore, 2024, p. 30. Da questo libro fondamentale ho preso le idee principali per affrontare il discorso sull'Intelligenza Artificiale e per questo ci tengo a ringraziarlo.

⁴ *Ibidem*, pp. 31-32, *passim*.

5. Il manifesto di Vienna

Forse nei prossimi venti anni l'umanità subirà una nuova trasformazione e saranno necessarie nuove regole. Secondo quanto riporta Camisani Calzolari nel maggio 2019, a Vienna, è stato stilato un manifesto che raggruppa gli undici punti principali dei valori umani come l'etica, la democrazia e la sovranità; esso è stato firmato da oltre mille ricercatori, tra cui lo stesso Camisani Calzolari. Del manifesto riporto qui i principi fondamentali:

1. Le tecnologie digitali siano progettate per promuovere la democrazia e l'inclusione.
2. La libertà di parola sia al centro delle nostre attività.
3. Bisogna stabilire regole e leggi efficaci, grazie a un ampio discorso pubblico.
4. Le decisioni su diritti umani siano prese dagli esseri umani.
5. Le università siano il luogo dove si produce nuova conoscenza e si incentiva il pensiero critico specie quando si attraversano varie discipline.
6. I professionisti convergano in una visione per nuovi programmi educativi che interagiscano le conoscenze umanistiche e gli studi di ingegneria.

6. Per concludere

Alla luce di queste brevi considerazioni, appare evidente l'importanza di una riflessione anche dal punto di vista dell'educazione e della sua pratica.

Per questo motivo, abbiamo deciso di dedicare il consueto dossier del numero doppio, che conclude l'annata della nostra rivista, a questo tema, così urgente e complesso.

E non possiamo non ringraziare i colleghi ed i collaboratori – Massimo Baldacci ed Angelo Luppi – che hanno accettato di partecipare al nostro invito, condividendo con me e con la redazione tutta della Rivista

la consapevolezza, come ho detto, dell'urgenza di questo problema. A livello, etico, politico e sociale.

Ed ogni volta che, in qualche modo, se mi si permette una locuzione retorica ma pregnante, sono in gioco i destini dell'umanità – sia per quanto attiene agli individui, sia per quanto attiene alla comunità – non è solo opportuno, ma anche e soprattutto necessario che l'educazione faccia sentire la sua voce.

Intelligenza artificiale e antropologia pedagogica

Riflessioni preliminari

Massimo Baldacci

L'articolo prende in esame il rapporto tra intelligenza artificiale e pedagogica. A questo scopo discute tale rapporto nel quadro dell'antropologia umana e dell'antropologia pedagogica. Su questa base, vengono formulate alcune riflessioni sui limiti dell'uso dell'intelligenza artificiale nell'insegnamento.

The article examines the relationship between artificial intelligence and pedagogy. To this end, it discusses this relationship within the framework of human anthropology and pedagogical anthropology. On this basis, some reflections on the limits of the use of artificial intelligence in teaching are formulated.

Parole Chiave: intelligenza artificiale, antropologia, mente, significato, insegnamento

Keywords: artificial intelligence, anthropology, mind, meaning, teaching

Lo sviluppo raggiunto dalle tecnologie dell'intelligenza artificiale sollecita la pedagogia a interrogarsi sui suoi possibili rapporti con essa. Le domande che sorgono sono molteplici e articolate su più livelli. Vi sono interrogativi che si pongono sul piano pragmatico del possibile uso dell'intelligenza artificiale in sede didattica, come tecnologia del processo d'insegnamento-apprendimento. Ma vi sono anche complesse questioni che sorgono sul piano teorico, e che spingono a ripensare alcuni fondamenti della pedagogia stessa, non necessariamente per modificarli, ma quanto meno per raggiungerne una diversa consapevolezza, resa più avvertita dal confronto con la problematica dell'intelligenza artificiale. Azzardo anche che le questioni di tipo pragmatico non dovrebbero essere affrontate senza una preliminare riflessione di ordine teorico, che cerchi di conseguire una conoscenza d'insieme delle problematiche in gioco.

Su questo piano teorico, una prima rilevante questione è quella della filosofia della mente che si assume, implicitamente o esplicitamente, in sede pedagogica. Educare implica sempre una concezione della mente dell'educando, per quanto rozza e approssimativa essa possa essere. L'intelligenza artificiale pone anche la questione della sua dif-

ferenza rispetto all'intelligenza "naturale", e quindi del carattere della mente umana. E se la nostra concezione generale della mente umana si modifica, cambia anche un presupposto fondamentale dell'educazione. D'altra parte, l'essere umano non è una mente disincarnata, o un cervello in una vasca (per citare il famoso esperimento mentale di Putnam del 1995). Dalla questione della mente si passa quasi necessariamente a quella dell'essere umano, alla questione dell'antropologia. Ogni concezione educativa implica una qualche idea dell'uomo, della natura dell'essere umano in quanto tale, e particolarmente come essere educabile. La riflessione sull'intelligenza artificiale può avere anche implicazioni antropologiche.

1. Paradigmi antropologici e modelli d'intelligenza

Partendo da ciò, intendiamo esplorare il rapporto tra l'intelligenza artificiale e la problematica dell'*antropologia pedagogica*, sebbene in forma parziale e preliminare. Ci fermeremo perciò alla soglia del piano pragmatico, senza affrontare organicamente la questione dell'uso dell'intelligenza artificiale in sede didattica. Tuttavia, cercheremo di porre una premessa che – senza delegittimarlo – cerca di stabilire un limite generale a tale uso.

Ovviamente, l'antropologia pedagogica – pur essendo caratterizzata da una propria specificità – ha forti rapporti con l'antropologia filosofica generale. E quest'ultima è caratterizzata da indirizzi diversi, a cui qui possiamo solo accennare. Iniziamo dagli indirizzi che non chiameremo in causa in questo contributo: quello metafisico-religioso e quello post-metafisico (che fa capo a Nietzsche e alla prospettiva della "morte di Dio").

Nel discorso che svilupperemo, muoveremo da tre paradigmi: quello naturalista, quello storico-culturale e quello del post-umano. A questi tre paradigmi sono legati tre diversi modelli di intelligenza: l'*intelligenza naturale*, rintracciabile in tutti gli animali, e in particolare nei mammiferi; l'*intelligenza culturale*, propria dell'essere umano, l'unico vero animale culturale; l'*intelligenza artificiale*, che può caratterizzare le macchine informatiche, e quindi anche le ibridazioni uomo-macchina. Vediamo sommariamente questi paradigmi.

L'antropologia naturalista. In questo paradigma l'uomo è visto da una prospettiva biologica¹, e quindi la *natura umana* (vista come

¹ Per il rapporto tra pedagogia e biologia si veda E. Frauenfelder, *Pedagogia e*

l'essenza biologica dell'uomo) è indagata secondo un'ottica *evoluzionista* che muove dall'*eredità animale* e dalla storia naturale del processo di *ominazione*². In questo quadro, la versione “forte” (intenzionalmente provocatoria verso le antropologie spiritualiste) enfatizza il carattere dell'essere umano come specie animale, sottolineandone – in particolare – la stretta parentela con le scimmie antropomorfe. L'uomo viene così presentato come una “scimmia nuda”³, da rendere oggetto di uno studio zoologico teso a individuare gli schemi arcaici d'azione e reazione che determinano le forme basilari del suo agire.

L'antropologia storico-culturale. In questo paradigma, l'uomo è visto essenzialmente come un essere storico e culturale. In quanto essere *culturale*, la sua umanità prende forma entro i modi di vita dei differenti gruppi sociali, e negli universi di simboli e di significati condivisi e oggetto della trasmissione culturale. Inoltre, l'umanità dell'uomo si definisce nel corso del divenire storico e in rapporto ad esso, manifestando così una relatività di carattere anti-essenzialista: l'uomo è come fa sé stesso nel processo storico; ovvero, gli uomini si fanno reciprocamente tali attraverso i loro rapporti sociali. A questo proposito, la versione più spiccata è senza dubbio quella che si richiama alla lezione di Marx e alla tradizione del marxismo⁴.

L'antropologia post-umana (o *trans-umana*). Questo paradigma è indirizzato a una sorta di superamento dell'uomo, preannunciato dagli odierni fenomeni di convergenza tra la vita artificiale e le biotecnologie, che sembra destinata a riconfigurare la frontiera tra “artificiale” e “naturale”, tra *uomo* e *macchina*⁵. Per esempio, va in questa direzione il progetto *Neuralink*, promosso dall'imprenditore Elon Musk, che prevede l'impianto di sensori nel cervello umano, così da connetterlo direttamente a dispositivi di intelligenza artificiale⁶. In modo meno ra-

biologia, Liguori, Napoli, 1994 e F. Frabboni, F. Pinto Minerva, *Manuale di pedagogia generale*, Laterza, Roma-Bari, 2001.

² Cfr. T. Pievani, *Introduzione alla filosofia della biologia*, Roma-Bari, Laterza, 2010; I. Eibl-Eibesfeldt, *Etologia umana. Le basi biologiche e culturali del comportamento*, Torino, Bollati Boringhieri, 2001; K. Lorenz, *L'altra faccia dello specchio. Per una storia naturale della conoscenza*, Adelphi, Milano, 1973.

³ Cfr. il suo *La scimmia nuda. Studio zoologico dell'animale uomo*, Milano, Bompiani, 1968.

⁴ K. Marx, *Tesi su Feuerbach*, in U. Cerroni (a cura di), *Il pensiero di Marx*, Roma, Editori Riuniti, 1975; E. Fromm (a cura di), *L'umanesimo socialista*, Milano, Rizzoli, 1975.

⁵ F. Pinto Minerva, F. Gallelli, *Pedagogia e post-umano*, Roma, Carocci, 2004.

⁶ Cfr. D. Caligione, *IA istruzioni per l'uso*, il Mulino, Bologna, 2022, p. 94.

dicale, l'analogia tra mente e computer ha comunque suggerito una concezione funzionalista della mente, che la vede come una *macchina di Turing*⁷, ossia con un dispositivo astratto per eseguire processi di elaborazione dell'informazione che operano, su simboli formali. Ciò ha portato a suggerire un'immagine – che serba una connotazione post-umana – dell'uomo come *macchina di Turing* implementata su un hardware biologico (il corpo e il cervello).

Parallelamente possiamo concepire schematicamente tre tipi d'intelligenza⁸.

L'*intelligenza naturale* o animale (o, meglio, le intelligenze) è costituita dalla combinazione tra l'intelligenza della specie depositata nel suo corredo di istinti (frutto della storia della selezione naturale) e l'intelligenza individuale connessa all'adattamento a specifiche circostanze ambientali, e affidata all'apprendimento; in certe specie vi svolge un ruolo limitato anche l'imitazione sociale⁹.

L'*intelligenza culturale* è quella propriamente umana. Intendiamoci, nessuno nega che in quanto animale l'uomo possieda una forma di intelligenza naturale, che si rende evidente fin dai primi anni di vita come intelligenza senso-motoria¹⁰. Ma su questa intelligenza naturale sopravviene¹¹ la cultura elaborata storicamente dal genere umano, un patrimonio di credenze, significati e strumenti. Così, l'intelligenza umana si compenetra di un'attrezzatura culturale, e il principale at-

⁷ H. Putnam, *Menti e macchine* (1960) e *Filosofia e vita mentale* (1973), in H. Putnam, *Mente, linguaggio e realtà*, Adelphi, Milano, 1993

⁸ Forse si dovrebbe dire tre concetti diversi di intelligenza. Per parafrasare Aristotele, il termine “intelligenza” si dice in molti modi. Esso acquista un senso molto diverso a seconda che lo si riferisca agli esseri umani, agli animali o alle macchine. Quindi non si deve pensare il loro rapporto come una scala evolutiva, e dunque il rapporto tra “intelligenza umana” e “intelligenza artificiale” in modo analogo a quello tra “intelligenza animale” e “intelligenza umana”. L'intelligenza artificiale, cioè, non va vista come uno stadio successivo a quello dell'intelligenza umana. Il loro rapporto va piuttosto pensato in termini di complementarità (cfr. F. Rossi, *L'IA potrà superare l'intelligenza umana?*, in “Le Scienze”, settembre 2018). Sulla fallacia di una estensione immediata di concetti propri della vita mentale umana alle macchine “intelligenti”, si veda C. Sini, *Intelligenza artificiale e altri scritti*, Milano, Jaka Book, 2024).

⁹ D. Mainardi, *L'intelligenza degli animali*, Milano, Cairo Editore, 2010, pp. 15-22.

¹⁰ J. Piaget, *La nascita dell'intelligenza nel fanciullo*, Firenze, Giunti, 1968.

¹¹ Intendo la nozione di sopravvenienza in questi termini: A sopravviene su B se A presuppone B, ma non è riducibile a B (cfr. J. R. Searle, *La mente*, Milano, Raffaello Cortina, 2005).

trezzo è il linguaggio, legato alla capacità specificamente umana di fare significato¹². Di più, l'intelligenza umana stessa è definibile come l'abilità in un campo di attività culturale¹³, e quindi vi sono tante forme di intelligenza quanti campi culturali¹⁴.

L'*intelligenza artificiale* (IA) consiste grosso modo nella capacità di una macchina di fare cose che richiedono intelligenza, e in particolare di comportarsi o di pensare come un essere umano¹⁵. In questo ambito si possono evidenziare due diversi programmi di ricerca. L'*IA forte* mira a creare una macchina in grado di pensare come la mente umana, ovvero di simulare i processi cognitivi e le prestazioni dell'intelligenza umana; l'*IA debole* punta invece alla realizzazione di sistemi in grado di svolgere determinati compiti in modo efficiente, così da apparire "intelligenti", ossia di emulare le prestazioni della mente umana senza pretendere di riprodurre i processi¹⁶. Il primo programma è di tipo antropomorfo, il secondo non lo è; il primo mira a simulare i processi della mente umana, il secondo soltanto a emularne le prestazioni creando sistemi utili. Circa i paradigmi di realizzazione dell'AI, la prima fase si è basata sui modelli del *computazionalismo* (che operano su simboli formali), il cui esemplare è la *Macchina di Turing* come originariamente concepita. La seconda fase ha visto un cambiamento di paradigma, con l'avvento dei modelli del *connessionismo*, che funzionano tramite le *reti neurali artificiali* (che hanno un certo grado di analogia con le reti neurali del cervello umano). I programmi computazionali muovevano da un modello teorico del processo da simulare attraverso un software; le reti neurali non richiedono invece un simile modello: si basano su potenti meccanismi statistici, e possono essere addestrate attraverso un enorme mole di dati. In questo modo, sono stati sviluppati modelli di *deep learning*¹⁷ che hanno raggiunto livelli di efficienza in compiti complessi talvolta perfino supe-

¹² J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli, 1997.

¹³ D. R. Olson, *Linguaggi, media e processi educativi*, Torino, Loescher, 1979.

¹⁴ Cfr. anche H. Gardner, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Milano, Feltrinelli, 1987.

¹⁵ Cfr. M. Fasoli, G. Piredda, *Filosofia, tecnologia e scienza della mente*, Bologna, il Mulino, 2023, p. 112.

¹⁶ Cfr. Op. cit., p. 96. In questo quadro acquista rilevanza la distinzione tra "simulazione" e "emulazione" (vedi G. Fornero, *Intelligenza artificiale*, in N. Abbagnano, *Dizionario di filosofia*, Torino, Utet, 1998, p. 598).

¹⁷ I. Goodfellow, Y. Bengio, A. Courville, *Deep learning*, Cambridge, Massachusetts The MIT Press 2016.

riori alle prestazioni umane, mentre i modelli computazionali avevano ottenuto risultati limitati. Di contro, i processi seguiti nell'esecuzione del compito sono trasparenti nei modelli computazionali, mentre rimangono opachi nelle reti neurali artificiali. Continueremo però ad usare la *Macchina di Turing* concepita in senso lato, come metafora di una mente artificiale capace di elaborare l'informazione.

Sulla base di questa sommaria ricognizione, possiamo azzardare alcune ulteriori analisi.

2. Le soglie antropologiche

L'uomo come *scimmia nuda* e l'uomo come *Macchina di Turing* sono le figure limite dell'antropologia: da una parte l'uomo ridotto a mero animale; dall'altra l'uomo trasformato in una macchina. In quanto figure estreme esse sono situate ai confini dell'umano, sulla soglia tra *l'umano e il pre-umano*, e tra *l'umano e il post-umano*. L'analisi di questi confini può perciò rivestire una funzione euristica rilevante per un'antropologia pedagogica, a partire dalla cruciale categoria dell'*educabilità*. In altre parole, un'ipotesi di lavoro interessante potrebbe essere quella di ricercare la differenza specifica che caratterizza l'antropologia umana lungo tali soglie: quella uomo/macchina e quella uomo/animale.

Iniziamo dalla *differenza tra l'uomo e la scimmia antropomorfa*¹⁸. Le ricerche biologiche hanno stabilito che l'uomo e lo scimpanzé condividono circa il 99% del loro Dna. In altre parole, dal punto di vista genetico, solo una differenza dell'1% ci separa dalle scimmie antropomorfe (sebbene, in questa frazione siano compresi moti geni regolatori, capaci di determinare effetti a cascata sulle caratteristiche fenotipiche delle due specie).

Le classiche ricerche di Köhler (1968) hanno mostrato che gli scimpanzé sono capaci di comportamento intelligente, di risolvere problemi per *insight*, a condizione che tutti gli elementi del problema siano presenti nello stesso campo spaziale-percettivo (e quindi, non se invece tali elementi sono dispersi in spazi distanti). L'assenza del linguaggio verbale, che permetterebbe di richiamare anche elementi assenti, determina dunque un limite all'intelligenza degli scimpanzé.

Inoltre, come gli uomini, le scimmie antropomorfe sono capaci di

¹⁸ Sulla rilevanza pedagogica della comparazione uomo/scimmia si veda A. Visalberghi, *Problemi della ricerca pedagogica*, Firenze, La Nuova Italia, 1965.

apprendimento sociale, per imitazione del comportamento dei propri simili, e ciò determina la possibilità dell'esistenza di tradizioni culturali. Infatti, nei vari gruppi di scimmie antropomorfe, si possono osservare differenze intergruppo nelle abitudini condivise all'interno di ogni gruppo. Per esempio, in un gruppo di macachi, è stato osservato il costume – assente in altri gruppi – di lavare le patate prima di mangiarle¹⁹. Questo ha portato alcuni studiosi²⁰ a concludere che l'uomo non è il solo animale culturale, benché sia l'unico che si sia specializzato come tale. Tuttavia, solo nella specie umana l'apprendimento culturale ha assunto un carattere cumulativo, con la trasmissione delle scoperte culturali da una generazione all'altra, che ha permesso non solo la loro conservazione ma anche il loro progressivo incremento fino all'attuale società tecnologica. Nei gruppi di scimmie antropomorfe, sebbene siano presenti apprendimenti sociali, non si è prodotto niente del genere, anzi solitamente la tradizione ha breve durata e non sopravvive oltre la generazione che l'ha creata o la successiva.

Tomasello²¹, un importante primatologo, si è posto il problema del motivo per cui l'effetto “dente di arresto” (il meccanismo che impedisce alla ruota della cultura di girare all'indietro, disperdendo le innovazioni realizzate) non si sia innescato nelle scimmie antropomorfe, a dispetto del fatto che siano capaci di apprendimento sociale.

Lorenz (1973) aveva già tentato una risposta a questa domanda, asserendo che – a causa dell'assenza del linguaggio – nelle scimmie la trasmissione culturale rimaneva dipendente dal contesto e dalla presenza dell'oggetto (per esempio, le patate sopra citate). Se non si crea l'opportuna concomitanza di contesto e oggetto (del tipo, compresenza di adulto e giovane, fame e presenza delle patate) per una generazione, l'innovazione va dispersa, perché non si può avviare con la trasmissione linguistica (che è indipendente dal contesto e dalla presenza dell'oggetto).

Tomasello dà una risposta in parte diversa, e per noi più interessante. Il punto è che la trasmissione culturale informale, basata sulla mera imitazione, rimane casuale (come descritto da Lorenz, nel 1973). L'effetto “dente di arresto” può essere garantito solo dalla trasmissio-

¹⁹ R. Chauvin, B. Chauvin, *Il comportamento degli animali*, Roma-Bari, Laterza, 1994.

²⁰ G. Biondi, O. Rickards, *Codice Darwin. Nuove contese sull'evoluzione dell'uomo e delle scimmie antropomorfe*, Torino, Codice, 2005.

²¹ Cfr. *Le origini culturali della cognizione umana*, Bologna, il Mulino, 2005.

ne culturale intenzionale, attuata volontariamente da un agente culturale. Ma secondo Tomasello, nelle scimmie antropomorfe questo tipo di condotta è assente, perché difettano due condizioni che la rendono possibile.

La prima condizione è il meccanismo dell'*attenzione congiunta*. Tra i nove e i dodici mesi, il bambino passa da un modulo di attenzione diadico (adulto-bambino) a uno triadico: adulto-oggetto-bambino. Si crea, cioè, uno spazio d'attenzione condiviso tra l'adulto e il bambino e centrato sull'oggetto. L'adulto attira volontariamente l'attenzione del bambino sull'oggetto, ed entrambi prestano simultaneamente un'attenzione reciproca che include tale oggetto. Questo meccanismo di attenzione congiunta rappresenta una condizione necessaria per la trasmissione intenzionale. Ma negli scimpanzé tale meccanismo sembra assente. Anche se uno scimpanzé (diciamo giovane) osserva cosa fa un proprio simile (diciamo un adulto) con un oggetto, il secondo scimpanzé non presta attenzione al primo. Così, non si crea uno spazio d'attenzione congiunta, e perciò l'eventuale imitazione rimane spontanea, senza essere favorita da una sollecitazione d'attenzione e da una dimostrazione intenzionale. La seconda condizione, connessa alla prima, è la presenza di una *teoria ingenua della mente*. Verso i novedodici mesi, il bambino inizia a intuire la similarità dei propri conspecifici con sé stesso (gli altri sono come me). Così, il bambino giunge ad attribuire ai propri simili stati mentali analoghi ai propri: credenze, desideri, intenzioni. Egli elabora, cioè, una *teoria ingenua della mente* degli altri. Il punto è che l'attivazione di una trasmissione culturale intenzionale presuppone proprio l'attribuzione di una mente al soggetto da inculturare e una teoria della sua mente che permetta di concepire come articolare l'insegnamento (su questo concorda anche Bruner, 1997). Secondo Tomasello, gli scimpanzé non possiedono una teoria della mente dei propri conspecifici e probabilmente non attribuiscono loro neppure il possesso di una mente. Pertanto, non sono capaci di assumere l'atteggiamento della trasmissione intenzionale. Detto diversamente, negli scimpanzé è presente l'apprendimento sociale, ma non il comportamento sociale dell'insegnamento intenzionale.

Sembra quindi che solo l'uomo sia capace della trasmissione culturale intenzionale che ha garantito l'effetto "dente d'arresto" allo sviluppo della cultura. Se l'uomo è una scimmia, è però l'unica scimmia insegnante (lo riconosce anche Morris nel suo già citato lavoro). Ma questo significa anche legittimare le categorie di un'antropologia pe-

dagogica: solo in rapporto all'essere umano hanno senso categorie come quelle di educatore, educando e relazione educativa. Infatti, solo l'uomo educa i propri simili, insegna loro intenzionalmente (e quindi si fa *educatore*); e quindi solo l'uomo vede l'altro uomo come soggetto da educare (come *educando*). Pertanto, soltanto tra gli esseri umani si crea quello specifico tipo di relazione che si può denominare come *relazione educativa*.

Passiamo alla *differenza tra la mente umana e la Macchina di Turing*. A questo proposito, ci riferiremo innanzitutto alla posizione di Searle²²: contrariamente alla tesi "forte" dell'*Intelligenza artificiale*, la mente umana è irriducibile a una *macchina di Turing*. Per giustificare questa posizione, lo studioso americano propone il famoso esperimento mentale della *Stanza cinese*. Una *Macchina di Turing* esegue procedure computazionali su *simboli formali* secondo una matrice che specifica le operazioni da compiere, ricevendo simboli di input e restituendo simboli di output. In questo modo, per esempio, può rispondere a domande poste da un individuo umano. Ora, supponiamo che l'individuo che pone domande lo faccia in remoto (inviando sms su un telefono cellulare, per esempio) e debba stabilire se le risposte che riceve sono state formulate da un essere umano o da una *macchina di Turing* (implementata in un computer, in questo caso). Si tratta del famoso *Test di Turing*. Supponiamo che l'esaminatore non sia in grado di stabilire se le risposte provengono da un essere umano o da un computer. A questo punto, si potrebbe dire che le prestazioni della *Macchina di Turing* eguagliano quelle dell'essere umano. Si può perciò asserire che la macchina può pensare? Secondo Turing e la tesi "forte" dell'*Intelligenza artificiale* la risposta è positiva. Ma per Searle questa risposta è errata, e la fonte dell'errore dipende dall'aver assunto una prospettiva in terza persona, secondo il punto di vista dell'esaminatore esterno, e quindi di fondarsi su un criterio comportamentista del tutto inadeguato. La prospettiva corretta per porre la questione è quella in *prima persona*, dal punto di vista della mente che risponde all'esaminatore. Per illustrare la questione, Searle sceglie il caso della comprensione di storie controllata attraverso domande (problema su cui lavorava l'intelligenza artificiale all'epoca in cui Searle scriveva il saggio in questione). Si può dire che la *Macchina di Turing* è capace di pensare nel senso di comprendere storie e di capire quindi il signifi-

²² Cfr. il saggio del 1980, *Menti, cervelli e programmi*, ora in D. R. Hofstadter, D. C. Dennett, *L'io della mente*, Milano, Adelphi, 1992.

cato delle domande che le vengono rivolte? Per rispondere a questa domanda da una prospettiva in prima persona, Searle inventa l'esperimento della *Stanza cinese*, nel quale la macchina è grande come una stanza e al suo interno è presente un individuo umano (che svolge così il ruolo di una sorta di *demone di Turing*, secondo l'espressione di Hofstadter e Dennett²³). Da una finestra di input, questo individuo riceve biglietti scritti in cinese (le domande). Egli non conosce il cinese, ma ha a disposizione una tabella (la matrice funzionale di Turing) che indica quale combinazione di simboli cinesi deve trascrivere su un biglietto di risposta a seconda della stringa di simboli cinesi che ha ricevuto. In questo modo, dal punto di vista dell'esaminatore cinese esterno, egli soddisfa il *Test di Turing* (1950): le risposte sono appropriate alle domande. Ma si può dire che l'individuo all'interno della stanza ha compreso il *significato* delle domande? No, perché egli non conosce il cinese, e quindi per lui i simboli cinesi sono meramente formali: differiscono solo per la forma grafica, ma sono privi di significato. E proprio qui sta il punto: i simboli formali con cui lavora la macchina non simboleggiano nulla per essa, sono unità differenziali caratterizzate da una sintassi, ma non da una semantica. La manipolazione di simboli formali secondo regole non costituisce comprensione. Pertanto, non si ha né significato, né riferimento a stati di cose esterne²⁴. Come l'inquilino della stanza cinese, la macchina di Turing non comprende i significati²⁵.

Pertanto, la mente umana è irriducibile a una mera *macchina di Turing*: la differenza specifica che caratterizza questa soglia è data dalla capacità umana di *comprendere il significato*.

A una conclusione simile è arrivato Bruner, criticando la psicologia cognitiva computazionale che riduce il processo mentale a una elaborazione di informazione (come fa, appunto una Macchina di Turing), sostenendo che la mente umana è caratterizzata piuttosto dalla capacità di *“fare significato”* (si torna nei pressi dell'uomo simbolico di

²³ D. R. Hofstadter, D. C. Dennett, *L'io della mente*, cit..

²⁴ Qui si dovrebbe rinviare alla semantica agostiniana illustrata nel *De Magistro*: se non si sa a cosa si riferisce una parola, essa è un mero suono. Più vicino a noi, Frege, nel 1892 ha definito il “significato” come un vettore semantico a due posti: il *riferimento* (l'oggetto o l'insieme degli oggetti designati dal termine) e in *senso* (il modo di presentare l'oggetto).

²⁵ Questa argomentazione di Searle è stata variamente commentata e criticata. Per alcune di tali critiche si veda il già citato saggio di Hofstadter e Dennett. Secondo noi, il discorso di Searle rimane convincente a dispetto di tali critiche.

Cassirer, dunque), e aggiungendo che il significato è irriducibile all'informazione. Quest'ultima assunzione appare però elusiva rispetto al rapporto tra informazione e significato. Uno studioso come Bateson²⁶, per esempio, lungi dall'opporre significato e informazione, fonda il primo sulla seconda: l'informazione è una differenza che fa la differenza, per esempio una differenza nella forma di una espressione che fa una differenza di significato (per quanto riguarda l'espressione verbale, si pensi al valore differenziale dei fonemi rispetto al contenuto semantico²⁷). A questo proposito, Searle ancora nel saggio del 1980 osserva piuttosto che l'espressione "elaborazione di informazioni" ha un senso del tutto diverso quando si riferisce a un essere umano (nella quale è sempre legata a una dimensione semantica), rispetto a quando si riferisce a una Macchina di Turing (nella quale ha solo una dimensione sintattica).

In ogni caso, le conclusioni di Bruner convergono con quelle che possiamo trarre dalla pista analitica di Searle, se la differenza specifica dell'intelligenza umana rispetto a quella artificiale è la capacità di *comprensione del significato*, allora l'educazione si definisce in rapporto a tale attività di fare e capire significati. E la categoria antropologica dell'*educabilità* si ridefinisce nei termini della *capacità di apprendere e comprendere significati*.

Il concetto di "significato" è sufficientemente astratto da coprire un'ampia gamma di fenomeni e di apprendimenti. L'uomo vive in un mondo di significati, e il significato è un potente strumento di riorganizzazione dell'esperienza²⁸. Al punto che lo stesso percorso della formazione scolastica può essere pensato in larga misura nei termini di apprendimento di significati²⁹. A ciò, riferendoci a Vygotskji³⁰, possiamo aggiungere che i significati si definiscono in uno spazio interpersonale, condiviso (uno spazio intrinsecamente inerente al processo educativo, dunque), per essere poi interiorizzati in qualità di strumenti mentali. Quindi, l'educazione può essere concepita come una attività di costruzione, comunicazione, condivisione e comprensione di significati. Una dimensione al di fuori della portata delle Macchine di Tu-

²⁶ Cfr. i suoi due lavori *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi, 1997 e *Mente e natura*, Milano, Adelphi, 1999.

²⁷ Cfr. A. Martinet, *Elementi di linguistica generale*, Roma-Bari, Laterza, 1977.

²⁸ Cfr. l'opera del 1925 di J. Dewey, *Esperienza e natura*, Milano, Mursia, 1973.

²⁹ Cfr. D. P. Ausubel, *Educazione e processi cognitivi*, Milano, Angeli, 1968.

³⁰ Cfr. *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori e altri scritti*, Firenze, Giunti-Barbera, 1974.

ring. In ogni caso, se l'uomo è una macchina, è però l'unica macchina in grado di fare significato.

Un'altra critica alla identificazione tra la mente di un soggetto e una macchina computazionale è stata formulata da Thomas Nagel nel saggio *“Che effetto fa essere un pipistrello?”*. In estrema sintesi, l'argomento è il seguente. Si potrebbe avere una conoscenza completa della neurobiologia del pipistrello e delle regole che disciplinano i suoi processi computazionali. Ma, nonostante ciò, l'esperienza dell'essere un pipistrello ci sfuggirebbe completamente. Gli stati mentali e i processi cognitivi hanno un lato *soggettivo* che non viene colto dalla descrizione di tipo computazionale o biologica. A maggior ragione, l'esperienza soggettiva di un essere umano è irriducibile a meccanismi computazionali, e pertanto non può essere riprodotta attraverso essi.

Cerchiamo di riassumere i risultati di questa analisi.

L'*educabilità* dell'uomo viene configurata nei termini della capacità di apprendere e comprendere significati. Inoltre, tale educabilità pare costitutiva della stessa antropologia umana: l'uomo è l'essere educabile; è l'essere che educa i propri simili; ed è l'essere che deve essere educato per diventare ciò che è.

Infine, l'analisi delle soglie differenziali dell'umano suggerisce anche una definizione della stessa *educazione*, e con alcune specificazioni della stessa *istruzione*³¹: l'educazione consiste nella trasmissione intenzionale di significati e, parallelamente, nell'apprendimento e nella comprensione di tali significati. Detto diversamente, *l'educazione è un processo di comunicazione e condivisione di significati*, e tale condivisione è alla base della perpetuazione della comunità umana, come afferma Dewey in *Democrazia e educazione*, e del suo sviluppo culturale e civile.

3. Alcune implicazioni per l'uso pedagogico dell'intelligenza artificiale

Per intendere pienamente le implicazioni di questa analisi per l'uso dell'intelligenza artificiale in campo pedagogico, occorre qualche ulteriore specificazione sulla dimensione del significato e del linguaggio

³¹ Qui assumiamo che l'istruzione costituisca un ambito dell'educazione caratterizzato dalla trasmissione di conoscenze-significati inerenti i saperi disciplinari.

verbale che ne è il veicolo principale. Come è noto, Wittgenstein³² ha asserito che in molti casi il significato di una parola corrisponde all'uso che ne facciamo nel linguaggio. Ma ha anche chiarito che la prassi linguistica è una prassi sociale che innerva un'intera forma di vita, un intero mondo sociale. Così, per capire pienamente il significato di un discorso, per intendersi, occorre condividere una forma di vita. Infatti, nella traduzione di un'opera non basta una trasposizione meramente letterale, occorre che il traduttore abbia una certa familiarità con la cultura del Paese dell'autore. Un aspetto particolarmente rilevante di questa condivisione di uno sfondo culturale per garantire l'intesa nella comunicazione è quello del *sensu comune*, del complesso di credenze ordinarie di un gruppo sociale. Davidson³³ ha chiarito che il significato e la credenza sono due dimensioni strettamente connesse. Una credenza ha la forma *credo che (x)*, dove (x) è una proposizione dotata di un certo significato: per esempio, *credo che (domani pioverà)*. Non si può dire che Tizio crede che (x), se egli non capisce il significato di (x). Secondo Davidson il rapporto vale anche in senso inverso: non si può capire il significato dei discorsi di Tizio se non si conoscono in buona parte le sue credenze, ossia il suo senso comune. Così, la piena comunicazione di significati esige un certo grado di condivisione di un dato senso comune (o almeno la sua conoscenza). L'apprendimento delle credenze di senso comune è un processo largamente informale, che si compie nel processo di socializzazione, e in gran parte durante la socializzazione primaria.

Questo ha implicazioni rilevanti per il processo educativo, e anche per l'istruzione in quanto processo di insegnamento-apprendimento. Tale processo, si diceva, è basato sulla comunicazione e la comprensione di significati, ma ciò presuppone non solo la condivisione di un linguaggio (di un codice della comunicazione), ma anche quella di un certo senso comune, di una data forma di vita culturale. Se l'insegnamento consiste nell'introdurre in un certo mondo culturale, esso presuppone però una preliminare condivisione del mondo della vita. Come aveva visto Visalberghi, nel suo saggio del 1990 *Insegnare ed apprendere*, la possibilità di insegnamento formale ha come propria condizione di essere stato preceduto da un ampio apprendimento informale. In questo caso, occorre che vi sia stata una vasta, anche se disorganica e in parte meccanica, educazione informale che ha condotto il

³² Cfr. L. Wittgenstein, *Ricerche filosofiche*, Torino, Einaudi, 1983, § 43.

³³ *Verità e interpretazione*, Bologna, il Mulino, 1994, p. 205.

bambino ad assimilare il senso comune del proprio mondo sociale, prima che sia possibile intervenire con un insegnamento formale. Allora, tale insegnamento, muovendo da un senso comune e da un linguaggio almeno in parte condiviso, potrà introdurre il discente a nuovi mondi culturali e a nuovi linguaggi. La condivisione del senso comune consente all'insegnante di interpretare il contesto e le aspettative dei discenti, e quindi di regolare il proprio agire didattico. Nell'istruzione ciò avviene ordinariamente, ma come sappiamo compaiono difficoltà quando il mondo culturale del docente e quello del discente sono molto distanti (classi sociali molto diverse, dialetti, culture diverse). Allora occorre un processo di familiarizzazione reciproca tra il docente e il discente, tra i diversi mondi che hanno interiorizzato. In altre parole, nella propria teoria della mente del discente (che, come abbiamo visto, è un presupposto necessario dell'insegnamento), il docente deve incorporare il senso comune di questi (tenere conto del suo complesso di credenze), i suoi modi di fare significato. Di più, il docente deve essere capace di un accesso empatico agli stati mentali del discente, cercare di comprendere i suoi stati soggettivi (“che effetto gli fa” – per riprendere Nagel – una certa situazione o fase del processo didattico), per decidere quando e come aggiungere alla comunicazione di contenuto, quella di relazione in maniera esplicita (per esempio, incoraggiando il discente, oppure contenendolo).

Nelle prospettive di uso pedagogico dell'intelligenza artificiale si deve tenere conto di questo carattere psico-culturale complesso del processo di insegnamento-apprendimento. Come si è visto, l'insegnamento è un processo propriamente umano, che non si presenta negli animali. E qui vengo alla tesi fondamentale che intendo sostenere. Una macchina capace di simulare effettivamente il processo di insegnamento umano, nella sua complessità psico-culturale, dovrebbe necessariamente essere del tipo *IA forte*. Dovrebbe essere un'intelligenza artificiale con capacità cognitive e comprensione della soggettività molto simile a quelle umane. Oltre a una comprensione profonda dei significati scambiati, dovrebbe possedere una capacità empatica verso gli stati soggettivi del discente, necessaria in quanto l'insegnamento implica anche una relazione. Dovrebbe anche comprendere il senso comune del discente, e quindi dovrebbe a sua volta essere dotata di un senso comune. Il suo addestramento dovrebbe perciò essere in grado di simulare in modo fedele un apprendimento informale di molteplici contesti sociali ed episodi di interazione verbale e non tra gli agenti.

Posto che la ricerca riesca a realizzare forme di addestramento capaci di simulare fedelmente il senso comune, resterebbero fondati dubbi sulla capacità di fare significato nel senso forte dell'espressione (produrre e comprendere consapevolmente significati), e di attitudine empatica verso la soggettività dei discenti³⁴. In altre parole, ritengo che l'insegnamento in senso forte rimanga una prerogativa dell'essere umano.

Forme di *IA debole* possono emulare alcuni compiti dell'insegnamento: possono fornire spiegazioni; le possono riadattare sulla base delle risposte del discente; possono formulare esercizi e test; rispondere a domande. Ma non possono valutare in modo complesso i progressi dello studente (per esempio, la sua sicurezza, autopercezione di competenza, livello di motivazione e di perseveranza ecc.). Non sono capaci di relazione empatica. Non dispongono di un senso comune (anche se ne possono emulare alcuni gradi attraverso l'addestramento su materiali tratti dalla vita quotidiana). E, infine, non hanno una capacità di comprensione autentica dei significati in gioco negli scambi relazionali docente-discente. Anche con modelli avanzati come ChatGpt, capaci di emulare forme di intelligenza conversazionale, le conversazioni sono solo il frutto di un addestramento che si basa sulla statistica e sull'enorme mole di dati. Non implicano alcuna forma di consapevolezza. I criteri che la filosofia della mente considera validi per parlare di mente sono essenzialmente due: il possesso di una coscienza, che dà una consapevolezza in prima persona dei propri stati soggettivi; e il possesso di stati mentali intenzionali, che vertono cioè su stati del mondo (quali credenze, desideri, intenzioni)³⁵. L'*IA debole* non soddisfa questi criteri, e la realizzazione di quella forte è di là da venire. Tutto ciò non toglie che forme di *IA debole* dedicate all'insegnamento possano essere utili, e non si può quindi escludere pregiudizialmente il loro uso. Ma possono essere tanto più utili quanto più si è consapevoli dei loro limiti, e li si usa tenendo conto di questi. In parole povere, questo significa che non si deve sovraccaricare di attese l'uso didattico dell'AI. La si deve vedere soltanto come una pos-

³⁴ Boden riconosce che rispetto alla simulazione del senso comune (*L'intelligenza artificiale*, Bologna, il Mulino, 2018, p. 55), nonché delle emozioni e della empatia (*ivi*, pp. 73-5), i risultati sono – almeno fino a questo momento – molto rudimentali. I tentativi di simulare la coscienza sono invece basati su una sua riduzione funzionalista (*ivi*, pp. 121-130), che ne fa una questione molto diversa dalla coscienza fenomenica come è stata sempre intesa nella riflessione filosofica.

³⁵ Cfr. J. R. Searle *La mente*, cit.

sibile integrazione dell'insegnamento umano, che rimane e resterà sempre insostituibile³⁶.

Riferimenti bibliografici

- Ausubel D. P., *Educazione e processi cognitivi*, Milano, Angeli, 1968
- Baldacci M. (a cura di), *L'educazione come apprendimento del significato*, Milano, FrancoAngeli, 2008
- Baldacci M., *Riflessioni sull'antropologia pedagogica*, in "Rassegna di pedagogia", n. 3-4, 2018
- Bateson G., *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi, 1997
- Bateson G., *Mente e natura*, Milano, Adelphi, 1999
- Biondi G., Rickards O., *Codice Darwin. Nuove contese sull'evoluzione dell'uomo e delle scimmie antropomorfe*, Torino, Codice, 2005
- Boden M.A., *L'intelligenza artificiale*, Bologna, il Mulino, 2018
- Bruner J., *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli, 1997
- Burguier A., *Antropologia storica*, in J. Le Goff (a cura di), *La nuova storia*, Milano, Mondadori, 1980
- Caligione D., *IA istruzioni per l'uso*, Bologna, il Mulino, 2022
- Cassirer E. (1944), *Saggio sull'uomo*, Roma, Armando, 1986
- Cavalli Sforza L.L., *L'evoluzione della cultura*, Milano, Codice, 2004
- Chauvin R., Chauvin B., *Il comportamento degli animali*, Roma-Bari, Laterza, 1994
- Chomsky N. (1998), *Linguaggio e problemi della conoscenza*, Bologna, il Mulino, 1998
- Davidson D., *Verità e interpretazione*, Bologna, il Mulino, 1994
- Dewey J. (1916), *Democrazia e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 2000
- Dewey J. (1925), *Esperienza e natura*, Milano, Mursia, 1973
- Eibl-Eibesfeldt I., *Etologia umana. Le basi biologiche e culturali del comportamento*, Torino, Bollati Boringhieri, 2001
- Engels F. (1875-1882/ 1925), *Dialettica della natura*, a cura di L. Lombardo Radice, Roma Editori Riuniti, 1978
- Fadini U., *Antropologia filosofica*, in Rossi P. (a cura di) (1996), *La filosofia. Le filosofie speciali*, Vol. 1, Milano, Garzanti, 1996
- Fasoli M., Piredda G., *Filosofia, tecnologia e scienza della mente*, Bologna, il Mulino, 2023
- Fornero G., *Intelligenza artificiale*, in Abbagnano N., *Dizionario di filosofia*, Torino, Utet, 1998
- Frabboni F., Pinto Minerva F., *Manuale di pedagogia generale*, Roma-Bari, Laterza, 2001

³⁶ A questo proposito, una possibile prospettiva dell'uso dell'IA in campo pedagogico è quella dell'*intelligenza aumentata* (cfr. il già citato articolo di F. Rossi), ossia dell'uso dell'IA da parte di un individuo umano (un insegnante) per potenziare le proprie capacità d'insegnamento rispetto a compiti circoscritti, col mantenimento della direzione del processo complessivo da parte dell'insegnante umano, e soprattutto con la salvaguardia della sua relazione col discente.

29 – *Intelligenza artificiale e antropologia pedagogia:
riflessioni preliminari*

- Frauenfelder E., *Pedagogia e biologia*, Napoli, Liguori, 1994
- Fromm E. (a cura di), *L'umanesimo socialista*, Milano, Rizzoli, 1975
- Gardner H., *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Milano, Feltrinelli, 1987
- Geertz C., *Antropologia e filosofia*, Bologna, il Mulino, 2001
- Goodfellow I., Bengio Y., Courville A., *Deep learning*, Cambridge, Massachusetts The MIT Press, 2016
- Habermas J. (1958), *Antropologia*, in Preti G. (a cura di), *Filosofia*, Milano, Feltrinelli, 1966
- Hofstadter D.R., Dennett D.C., *L'io della mente*, Milano, Adelphi, 1992
- Köhler W., *L'intelligenza nelle scimmie antropoidi*, Firenze, Giunti, 1968
- Lewontin R.C., *Biologia come ideologia*, Torino, Boringhieri, 1993
- Lorenz K., *L'altra faccia dello specchio. Per una storia naturale della conoscenza*, Milano, Adelphi, 1973
- Mainardi D., *L'intelligenza degli animali*, Milano, Cairo Editore, 2010
- Martinet A., *Elementi di linguistica generale*, Roma-Bari, Laterza, 1977
- Marx K. (1844), *Manoscritti economico-filosofici del 1844*, Torino Einaudi, 1932-1968
- Marx K. (1845-1888), *Tesi su Feuerbach*, in Cerroni U. (a cura di) (1975), *Il pensiero di Marx*, Editori Riuniti, Roma
- Marx K., Engels F. (1845), *La sacra famiglia*, Roma, Editori Riuniti, 1967
- Morris D., *La scimmia nuda. Studio zoologico dell'animale uomo*, Milano, Bompiani, 1968
- Nagel T., *Che effetto fa essere un pipistrello?*, in Id., *Questioni mortali*, Milano, Il Saggiatore, 1974
- Nietzsche F. (1883-85), *Così parlò Zarathustra*, Milano, Adelphi, 2003
- Olson D.R., *Linguaggi, media e processi educativi*, Torino, Loescher, 1979
- Parisi D., *Simulazioni. La realtà rifatta al computer*, Bologna, il Mulino, 2001
- Piaget J., *La nascita dell'intelligenza nel fanciullo*, Firenze, Giunti, 1968
- Pinto Minerva F., Gallelli R., *Pedagogia e post-umano*, Roma, Carocci, 2004
- Putnam H. (1960), *Menti e macchine*, in Putnam H., *Mente, linguaggio e realtà*, Milano, Adelphi, 1993
- Putnam H., (1973), *Filosofia e vita mentale*, in Putnam H., *Mente, linguaggio e realtà*, Milano, Adelphi, 1993
- Putnam H., *Mente, linguaggio e realtà*, Milano, Adelphi, 1993
- Putnam H., *Realismo dal volto umano*, Bologna, il Mulino, 1995
- Rossi F., *L'IA potrà superare l'intelligenza umana?*, in "Le Scienze", settembre 2018
- Schaff A., *Il marxismo e la filosofia dell'uomo*, in E. Fromm, *L'umanesimo socialista*, Milano, Rizzoli, 1975
- Searle J.R. (1980), *Menti, cervelli e programmi*, in Hofstadter D.R., Dennett D.C., *L'io della mente*, Milano, Adelphi, 1992
- Searle J.R., *La mente*, Milano, Raffaello Cortina, 2005
- Sini C., *Intelligenza artificiale e altri scritti*, Milano, Jaka Book, 2024
- Somenzi V., Cordeschi R., *La filosofia degli automi*, Boringhieri, Torino, 1986
- Tattersal I., *Il cammino dell'uomo*, Milano, Garzanti, 1998
- Tomasello M., *Le origini culturali della cognizione umana*, Bologna, il Mulino, 2005

Turing A.M. (1950), *Macchine calcolatrici e intelligenza*, in Somenzi V., Cordeschi R., *La filosofia degli automi*, Torino, Boringhieri, 1986

Visalberghi A., *Problemi della ricerca pedagogica*, Firenze, La Nuova Italia, 1965

Visalberghi A., *Insegnare ed apprendere*, Firenze, La Nuova Italia, 1990

Vygotskij L.S., *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori e altri scritti*, Firenze, Giunti-Barbera, 1974

Scuola, tecnologie e dimensioni educative

Angelo Luppi

Le modalità di immedesimazione e partecipazione dei giovani all'inquieto vivere di questi tempi appaiono condizionate e mediate da una pressante e non sempre corretta digitalizzazione. Il testo analizza la situazione, alla luce di contributi di studiosi del settore e di varie esperienze, al fine di realizzare una scuola che possa in questo contesto ancora perseguire le sue finalità di educare una gioventù rivolta alla cultura, al progresso sociale ed alla democrazia per tutti.

The methods of identification and participation of young people in the restless life of these times appear conditioned and mediated by a pressing and not always correct digitalisation. The text analyzes the situation, in the light of contributions from scholars in the sector and various experiences, in order to create a school that can still pursue its goals of educating youth aimed at culture, social progress and democracy for all in this context.

Parole chiave: digitalizzazione, ricerche, scuola, professionalità docenti, educazione degli

Keywords: digitalisation, research, school, teacher professionalism, pupil education

1. Sviluppo multiculturale e pluri-tecnologico e ruolo della scuola

La scuola negli ultimi recenti secoli ha realizzato, competendo talora con molteplici ostacoli, un impegnativo e sistematico sforzo per sviluppare diffusi percorsi di conoscenza nelle genti, anche (ma non sempre) nell'intento di agire sul piano culturale e di conseguenza socio-economico al fine di ridurre, compensare e laddove possibile eliminare le disuguaglianze economiche, sociali e culturali degli individui nelle varie società¹.

Questo aspetto, finora sostanzialmente collegato con lo sviluppo di una alfabetizzazione diffusa e di una ampia disponibilità di materiali scritti, risulta oggi profondamente modificato ed esteso a nuove e complesse tematiche, sorte in questi ultimi e tumultuosi anni di espan-

¹ *Scuola*: "Istituzione sociale cui è demandata l'educazione dei giovani attraverso il sistematico apprendimento di precisi contenuti disciplinari", in luoghi e tempi spendibili "nella contemplazione e nello studio" e "nell'ascolto di un maestro" (G. Genovesi, *Le parole dell'educazione. Guida lessicale al discorso educativo*, Ferrara, Corso, 1998, p. 394).

sione tecnologica. Ci troviamo di fronte ad una nuova situazione culturale, fondata sull’istantaneità e sulla moltiplicazione delle forme di diffusione delle notizie, ora non più solo scritte, ma disponibili a volontaria ricerca di un soggetto interessato, in forma personalizzata o anche forma audiovisiva, continuamente cangiante ed invasiva.

Questo accade in un contesto in cui il sentire cosciente ed ‘intelligente’ delle persone risulta essere grandemente pervaso, in un modo solo parzialmente percepito, da moltitudini di suggestioni e messaggi coinvolgenti, sinceri, artefatti ed anche assai spesso subdoli o costruiti ad arte per effetti indiretti e subliminali².

Tutto ciò pone, con continui balzi tecnologici nuovi e complessi, notevoli problemi tanto sulle modalità e sulle capacità di apprendere, quanto sul sapersi autogestire in una situazione sempre più dinamica ed intraprendente, stante la continua pressione dell’informazione socialmente diffusa e consumata.

Quel percorso di valutazione, etico-cognitiva e pratica, di fatti e circostanze che dovrebbe in ogni caso ricomporsi nei comportamenti umani viene quindi continuamente accompagnato, se non addirittura sostituito, dalla pressione di elementi etero-valutati che sembrano poter incidere sulle scelte e sulle convinzioni delle persone in modo molto incisivo. Se l’educazione scolastica e via via culturale era anche un contesto di costruzione dell’autonomia personale umana, la presente situazione sembra invece manifestare elementi di sostituzione educativa in un percorso, in cui alcune ‘macchine’, rese esperte di comunicazione con particolari algoritmi, possono di fatto elaborare decisioni al posto e per conto degli umani interessati. Infatti, nella costruzione computerizzata ed algoritmica di dati e/o giudizi di valore, attualmente possibile attraverso la “procedurizzazione del mondo”, sembra infine potersi creare una situazione in cui “quanto più creeremo procedure ben costruite, codificate e governabili, tanto più gli algoritmi saranno in grado di sostituirci in tutti i compiti in cui vogliamo farci sostituire”³.

Tutto ciò, pur se potrebbe essere utile in ambiti tecnico-produttivi, non dovrebbe debordare in quei particolari scenari connessi alle valu-

² “C’è chi dice, provocatoriamente, che questo essere sempre ed inconsapevolmente a disposizione dello sviluppo tecnologico ci abbia fatto cambiare stadio, e da *esseri umani* stiamo diventando *esseri utenti*” (F. Spampinato, *Atlante della tecnologia invisibile*, introduzione di R. Siagri, Milano, Guerini ed associati, 2024, p. 45).

³ *Ivi*, p. 72.

tazioni di ragionevolezza e di eticità, che sono proprie delle varianti storiche, politiche e valoriali finora utilizzate e fatte criticamente conoscere nel corso delle attività formative, nei loro complessi aspetti educativi, cognitivi e tecnici.

In quest'ambito, determinante e centrale dovrebbe ancora restare la figura del docente⁴. Egli in effetti è oggi circondato e insidiato da molteplici e varie suggestioni di ruolo, in un contesto in cui le pregresse certezze sembrano sciogliersi. Tuttavia, nell'apprendere e sviluppare una competenza socio-tecnologica moderna, anche informatizzata, questa figura professionale non dovrebbe essere spinta a ritirarsi nel passato od a ridurre la sua tradizionale ed essenziale funzione esplicativa e critica già esercitata nei confronti dei 'saperi' prodotti dello sviluppo umano, bensì venire orientata verso un continuo "percorso di scoperta del mondo digitale", per comprenderne appieno "le implicazioni etiche, sociali ed economiche"⁵.

2. Alcuni dati di partenza

Le direzioni di approfondimento culturale ed educativo in questo caso possono essere molteplici: l'idea della complessa e difficile pluralità dei mondi umani attualmente interagenti; la confusione morale e concettuale che, non solo per la presenza delle tecnologie, rimescola ed abbruttisce le visioni del mondo delle genti; la necessità di modernizzare la scuola e la funzione docente in un quadro transnazionale⁶. Inoltre, sullo sfondo, non vanno dimenticate, nel rendere sfumate ed incerte le percezioni dei tempi presenti anche alcune problematiche descrizioni degli ultimi decenni, quali la *decrescita felice*, il *pensiero debole*, i *non luoghi*, oppure l'aver infine voluto individuare questa nostra società, come *società liquida*⁷.

⁴ "L'insegnante è colui che sa tramutare lo sforzo degli allievi per raggiungere apprendimenti, che da soli non solo non sarebbero in grado di raggiungere, ma di cui non saprebbero neppure sospettare l'esistenza, in un piacere, nel piacere della conoscenza" (G. Genovesi, *Le parole dell'educazione. Guida lessicale al discorso educativo*, cit., p. 214).

⁵ F. Spampinato, cit., p. 9.

⁶ Cfr. A. Luppi, *Povert  culturale, educazione e comunicazioni sociali*, in "SPES", n. 6, anno 2017, pp 79-97; A. Luppi, *Pensiero influente e immagini della scuola: media, social e vitalit  docente*, in "Ricerche Pedagogiche", n. 212-213, Luglio-Dicembre 2019, pp. 59-82.

⁷ Non a caso questo autore, Bauman, dichiara d'aver maturato "la convinzione sempre pi  forte che *l'unica* costante sia il cambiamento e *l'unica* certezza sia

In un testo di suggestivo valore si pone con chiarezza la descrizione del passaggio esistenziale, culturale e tecnologico in corso in quanto inteso a realizzare di fatto, per un concorso di situazioni, un nuovo assetto esistenziale del vivere umano, riassumibile nel costruito “infosfera, alba di un nuovo millennio”⁸. In questa nuova condizione esistenziale le ICT (*information and communications technology*) vengono ad essere l’elemento attivo portante della trasformazione della vita personale e sociale nei vari e diversi tempi socio-economici che contraddistinguono la vita associata degli umani nei loro diversi ambienti. Dopo i lontani e lunghi secoli in cui l’umanità ha avuto modo di imparare a trasmettere convinzioni e tecnologie alle generazioni successive, così creando progressivamente uno stacco fra “preistoria” e “storia”, ora l’invenzione e lo sviluppo rapidissimo delle ICT, che tendono a creare una situazione di “iperstoria”, fanno la differenza fra “chi eravamo, chi siamo” e chi “potremmo essere e diventare”, anche se le attuali comunità umane in contesti umani profondamente differenziati, “dispiegano tuttora i loro modi di vita attraverso queste tre epoche”⁹. Questa fase di passaggio implica una forte esigenza di creare “una nuova filosofia della storia”, che si renda disponibile a “rendere conto della nostra epoca in quanto fine della storia” ed “inizio dell’iper-storia”, a “sviluppare una nuova filosofia della natura”, a congetturare “una rinnovata antropologia filosofica”, a pensare ad “un ambientalismo sintetico che possa fungere da ponte tra noi ed il mondo” ed infine possa essere il “collante di una nuova filosofia politica”¹⁰.

Si tratta di riflessioni ed intenzioni culturali e progettuali d’estremo interesse che si sono intrecciate, come ricorda Floridi, anche con i lavori di un gruppo di ricerca europeo, concernente il *Manifesto Onlife, Essere umani nell’era interconnessa*, dedicato ad un approfondimento dell’impatto delle ICT sulle implementazioni del digitale in Europa. Si tratta di una iniziativa importante, realizzata in collaborazione con

l’incertezza” (cfr. Z. Bauman, *Modernità liquida*, Roma-Bari, Laterza, 2011, p. VII).

⁸ L. Floridi, *La quarta rivoluzione. Come l’infosfera sta trasformando il mondo*, Milano, Raffaello Cortina, 2017, Prefazione, p. X. Si tratta di “un testo che in modo assai approfondito riguarda l’effetto che le ICT digitali (le tecnologie dell’informazione e della comunicazione) stanno producendo sul nostro senso del sé, la maniera con cui ci relazioniamo con gli altri e nella quale diamo forma al nostro mondo ed interagiamo con esso” (*Ivi*, p. IX).

⁹ *Ivi*, pp.1- 4.

¹⁰ *Ivi*, Prefazione, p. XII.

numerosi studiosi europei, che ha orientato, con una specifica pubblicazione, l'attenzione verso quattro grandi trasformazioni in atto: "l'offuscamento della distinzione fra reale e virtuale, il venir meno della distinzione tra uomo, macchina e natura, la sostituzione di una condizione di scarsità di informazioni con una di abbondanza ed il passaggio dei concetti di proprietà e reazioni binarie a quello di processi e reti". Sono problematiche ormai necessariamente legate ai processi formativi, ovviamente nelle caratteristiche adatte ai vari ordini di scuola. Appare difficile non condividere l'assunto che si tratta ora di "superare la paura di ciò che è nuovo e sconosciuto" per sostituirla con "la consapevolezza delle peculiarità della nostra nuova condizione" e così saper "cogliere le opportunità offerte dal dipanarsi di una realtà pervasa dalle ICT"¹¹.

Appare ora fondamentale sul piano concettuale e, di conseguenza, anche nei profili formativi, orientarsi a percepire le diversità fra le varie tecnologie così come sono state sviluppate nel corso della storia umana: tecnologie di primo ordine: *uomo e strumento*; tecnologie di secondo ordine: *uomo e tecnologie che fanno funzionare altre tecnologie* ed infine tecnologie di terzo ordine: *tecnologie che fanno funzionare altre tecnologie anche nella delineazione e determinazione delle finalità e delle vie per raggiungerle*, sulla base di procedure e possibilità di scelta sempre più autonome. Si configura così una situazione in cui queste tecnologie possono arrivare ad operare "indipendentemente dagli utenti umani"¹². In sostanza "il mondo digitale online trabocca nel mondo analogico offline", con il quale "si sta mescolando"¹³.

Non è una situazione che scuola e percorsi formativi possano ignorare, tanto negli aspetti tecnici quanto in quelli valoriali, dal momento che "l'istruzione concerne segnatamente la trasmissione della conoscenza e il modo in cui quest'ultima può essere estesa" ed in termini ampi la conoscenza in esame "include non solo l'acquisizione critica di fatti e formule, ma anche la comprensione, la valutazione e

¹¹ In: *The Onlife Manifesto. Being Human in a Hyperconnected Era*, in <https://www.dimt.it/rubriche/segnalazioni-editoriali/4-the-onlife-manifesto-il-volume-a-cura-di-luciano-floridi-su-l-essere-umano-in-un-era-iperconnessa> (ultima consultazione in data 23 ottobre 2024).

¹² L. Floridi, *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*, cit., pp. 31-33.

¹³ *Ivi*, p. 47.

l'interpretazione di stili di vita, tradizioni, capacità e competenze"¹⁴. Emerge quindi la necessità che in questi ambiti vengano rese adeguate ai tempi ed alle nuove modalità culturali ed antropologiche sia la formazione generale e la capacità di discernere dei soggetti, quanto, conseguentemente, di attualizzare (ma non stravolgere¹⁵) le operazioni culturali e valoriali condotte nelle scuole dagli insegnanti.

In questo contesto, già emerso da alcuni anni, si rileva con preoccupazione, che “gli algoritmi che elaborano i Big Data potrebbero instaurare dittature digitali in cui tutto il potere è concentrato nelle mani di una minuscola élite, mentre la maggior parte delle persone soffre non tanto per lo sfruttamento, bensì per qualcosa di molto peggiore: l'irrelevanza”. Se appare comprensibile che le “multinazionali e gli imprenditori che guidano la rivoluzione tecnologica” tendano a cantare “le lodi delle loro creazioni” appare compito “dei sociologi, dei filosofi e degli storici” attivarsi per “suonare l'allarme” e “mettere in guardia tutti sui modi in cui le cose potrebbero prendere una brutta piega”¹⁶. Nel riflettere in modo ampio su queste problematiche si insiste ad indicare, nel campo dell'istruzione, la necessità di fornire “strumenti critici per interpretare le informazioni, per distinguere ciò che è importante da ciò che è irrilevante” e soprattutto per “poter inquadrare tutte le informazioni in un più ampio scenario mondiale”¹⁷.

Appare quindi chiaro, e a nostro avviso indiscutibile, l'assunto che negli ambiti formativi, soprattutto scolastici, senza pregiudizi manichei o focose passioni, i docenti debbano proprio agire in questi termini: favorire conoscenza tecnica e consapevolezza nell'uso personale, etico e socio-culturale di queste nuove tecnologie, con attenzione al presente e con aspirazione ad un futuro utopico, visto come “perenne sfida al dato di fatto”. In ciò mantenendo “piena fiducia sulle capacità dell'uomo di trasformare in meglio il presente”¹⁸. Indispensabile anche ricordare che il radicale mutamento prodotto dalle trasformazioni

¹⁴ *Ivi*, p. 91.

¹⁵ Si può certamente ricordare la nostalgia della “esperienza tattile e sensoriale, non soltanto di contenuto”, assicurata dall'esperienza silenziosa, “molto più meditativa” e “calda”, “tattile e sensoriale”, assicurata da un libro “ben fatto” (in T. Persson, *Il libro di carta è un'esperienza silenziosa e senza uguali. Le persone lo vorranno sempre*, in “Specchio” (inserto de “La Stampa”), 6 ottobre 2024, p. XI).

¹⁶ *Ivi*, p. 12.

¹⁷ *Ivi*, pp. 341-342.

¹⁸ *Utopia*, in G. Genovesi, *Le parole dell'educazione. Guida lessicale al discorso educativo*, cit., p. 481.

ora richiamate sembra malauguratamente anche ridisegnare “i contorni del dibattito sulla democrazia, la più antica e sicura forma di condivisione del potere”¹⁹.

3. Etica, Verità, Educazione ed Intelligenza Artificiale

A testimonianza del rilievo anche internazionale che hanno assunto le problematiche sullo sviluppo delle applicazioni digitali nella società che abbiamo ora ricordato, possiamo anche considerare un importante documento Unesco, adottato nel 2021 ed inteso ad esprimere una forte raccomandazione per un corretto uso di questi moderni sviluppi tecnologici²⁰. In questo documento, da intendersi come “linea guida per tutti i governi per la creazione di leggi e strategie sull’intelligenza artificiale”, si intende creare una situazione in cui “le nostre interazioni con i sistemi di IA non siano dannose”, bensì “contribuiscano alla pace, alla dignità umana, alla sostenibilità e alla sicurezza”²¹. In modo molto opportuno ed assai significativo anche per il contesto sociale ed educativo di cui ci stiamo occupando, la Raccomandazione precisa che il risultato indicato ed atteso sarà possibile “solo se i bambini e gli adulti di tutto il mondo avranno l’opportunità di raggiungere un livello adeguato di alfabetizzazione in materia”²². Posta questa premessa, la Raccomandazione indica espressamente la necessità di recuperare concettualmente e praticamente una attenzione ad aree di vita umana finora trascurate nel discutere e nell’intervenire su queste nuove tecnologie, quali: “i diversi livelli di sviluppo dei Paesi”, “i bisogni del Sud del mondo”, “gli interessi dei gruppi vulnerabili e marginalizzati”, “il pregiudizio e la discriminazione di genere”, “la sostenibilità”²³. Que-

¹⁹ L. Floridi, *La quarta rivoluzione. Come l’infosfera sta trasformando il mondo*, cit., pp. 201-204 *passim*.

²⁰ *Raccomandazione Unesco, L’etica dell’IA: Modellare il futuro delle nostre società*, Unesco, 23 novembre 2021, in <https://www.unesco.it/wp-content/uploads/2023/11/Brochure-su-Raccomandazione-UNESCO-sullIntelligenza-Artificiale-1.pdf> (ultima consultazione in data 7 ottobre 2024).

²¹ “I sistemi di intelligenza artificiale sono in grado di elaborare dati ed informazioni con modalità che assomigliano o sembrano imitare i processi mentali umani, compresi gli aspetti del ragionamento, dell’apprendimento, della percezione, della previsione, della pianificazione o del controllo”. Questi sistemi “funzionano, in parte, attraverso quanto è stato definito come apprendimento e ragionamento automatico” (*ivi*, p. 8).

²² *Ivi*, p. 4.

²³ *Ivi*, pp. 6-7.

sto importante documento, nel dichiarare “giunto il momento di sostenere uno sviluppo dell’intelligenza artificiale etico ed incentrato sulla persona”, concentra la sua attenzione su “cinque aree politiche chiave”, ovvero “Salute”, “Cultura”, “Genere”, “Educazione e Ricerca”, “Ambiente ed Ecosistemi”²⁴. In questi ambiti, e ciò appare assai importante nelle nostre riflessioni intese a riflettere le interazioni fra tecnologie informatiche e percorsi educativi scolastici, si aggiungono alcuni “requisiti chiave” (ne vengono individuati dieci) dell’operare richiesto. Significativo per il suo valore educativo appare il richiedere che l’Intelligenza Artificiale sia “sviluppata ed usata in modo tale da massimizzare i benefici per la diversità e l’inclusività, compresa la diversità culturale, salvaguardando la non discriminazione, promuovendo la libertà di espressione e raggiungendo la parità di genere”²⁵.

In sostanza la trasmissione della conoscenza viene vista non solo in termini di contenuti disciplinari ma anche in relazione agli stili di vita da assumere correttamente nei vari contesti. Si tratta di modalità d’essere e di finalizzazioni che infine (ma non solo) si concretizzano ed inverano nella realizzazione di una “scuola” che sappia “svolgere al meglio il suo mandato di miglioramento della convivenza comunitaria”²⁶. Questo rappresenta un impegno essenziale ed insostituibile, ma sempre più difficile, se non verrà accompagnato da azioni formative anche in ambito sociale e familiare e soprattutto agente nella sfera pubblica.

In realtà la situazione appare complessa. Da una parte essa sembra incentrata sulla possibilità di aumentare positivamente il controllo dell’umanità su fenomeni, finora combattuti ma non vinti (dalle malattie ai cambiamenti climatici) attraverso un impatto tecnologico “che cambierà tutto” e pure “noi stessi” e che “non si può fermare”²⁷.

Nello stesso tempo, tuttavia, si insiste anche sulla considerazione che queste profonde innovazioni, che “cambiano la quotidianità dell’umanità”, non possano più essere “semplicemente un tema di dibattito tecnico”, bensì riguardino una “questione sociale, politica ed etica decisiva”²⁸. Si tratta perciò di una questione che non può e non

²⁴ *Ivi*, pp.11-17.

²⁵ *Ivi*, p. 9, *requisito chiave* n. 6.

²⁶ *Scuola*, in G. Genovesi, *Le parole dell’educazione. Guida lessicale al discorso educativo*, cit., p. 395.

²⁷ A. Rociola, *Perché il progresso non può essere fermato*, in “La Stampa”, 9 ottobre 2024, pp. 18-19.

²⁸ D. Agasso, “Un’innovazione epocale. Ma ha bisogno di regole”, in “La Stampa”, 9 ottobre 2024, p. 19.

deve sfuggire all'attenzione delle scuole e ad una riflessione di docenti e studenti nel quadro di una formazione eticamente coerente, culturalmente incisiva e tecnologicamente aggiornata, soprattutto tenendo conto del fatto che al momento più aspetti delle trasformazioni in corso presentano anche negative problematiche²⁹.

4. Problematiche sociali diffuse ed iniziative sulla digitalizzazione sociale

In questi ultimi anni l'accesso ai motori di ricerca ormai ampiamente diffusi ed utilizzati e la moltiplicazione di notizie, creazioni ed elaborazioni culturali rese così disponibili hanno permesso di potenziare (soprattutto se e quando hanno espresso anche un riferimento riflessivo alle fonti) conoscenza e cultura nello studio di casa o nelle attività di scuola. In queste attività resta comunque alta la possibilità di controllo umano. Assai diverso sembra invece essere il potere suggestivo e informativo potenzialmente posseduto da una sfuggente Intelligenza Artificiale (dotata di "vita propria") che può simulare una o più identità e situazioni fittizie ed anche elaborare risposte e contributi culturali sulla base di 'algoritmi' di funzionamento che l'utente non può direttamente conoscere e valutare nella loro pertinenza.

In campo sociale, questa situazione a base tecnologica, fatta di trend da seguire per evitare di sentirsi tagliati fuori dal pensiero diffuso o dall'attenzione ai contenuti promossi dagli influencer, tende a condizionare l'originalità d'ogni persona. Questo può portare non già ad un incontrarsi veridico con altri e vari interlocutori, ma ad una relazione simulata e gestita che rende possibile creare nuove "piazze-piattaforme" ove il dialogo può restare solo apparente in quanto fondato su un "universo vuoto" di reale umanità³⁰. In campo culturale, invece, lo spessore qualitativo di ciò che si discute molto spesso appare lontano da quella necessità d'approfondimento che i percorsi formativi e coloro che li esercitano debbono ora riconoscere, mantenere ed approfondire (anche ad integrazione delle suggestioni di un grande

²⁹ Su queste argomentazioni, cfr. anche L. Floridi, *La quarta rivoluzione*, cit. p. 91.

³⁰ L. Pianigiani, "*Le piazze-piattaforme ci porteranno ad essere soli*", in "Sunday Jumper", 6 ottobre 2024, in <https://www.newsletter.jumper.it/p/le-piazze-piattaforme-ci-porteranno> (ultima consultazione in data 12 ottobre 2024).

passato, ancor pieno di fascino³¹) ed esercitare nelle aule delle istituzioni formative di ogni livello, nella convinzione che ciò possa avere un valore formativo e plus-valente anche per l'esperienza personale in generale di questa nostra contemporaneità.

Questi due campi, tuttavia, si intersecano e si sovrappongono nei percorsi di crescita e ciò porta quindi alla necessità di riflettere, tanto in campo formativo, quanto in campo sociale, sulla natura e sull'uso dei dati di documentazione, di virtualità e di interazione fra le persone e sulle idee espresse in ciò che in rete si può rintracciare, condividere, simulare. Si tratta di una condizione di vita personale e formativa che già da tempo percorre, con positivi aspetti e significative preoccupazioni, la vita dei giovani e delle istituzioni educative a partire dagli ultimi decenni del secolo scorso.

La concezione dell'educabilità dei giovani anche attraverso un sistema di scuola integrata con il territorio, ove la scuola e le risorse ambientali possano collaborare al meglio, nei loro rispettivi ruoli, alla formazione giovanile, è da tempo concettualmente sviluppata e risulta essere praticamente e positivamente realizzabile³².

In quest'ambito, nella nostra contemporaneità, a livello sociale, oggi c'è molta, variegata e positiva convinzione sulla possibilità che una dimensione digitale possa davvero estendersi ed entrare nel profondo delle attività didattiche; una attesa confortata in particolari e specifiche iniziative anche da convinti esperti comunicatori, con dichiarazioni ed esperienze che intendono infatti mostrare come la tecnologia possa supportare un apprendimento accessibile e coinvolgente, in particolare nel quadro dello sviluppo “generativo” attuale³³.

³¹ “...entro nelle antique corti delli antiqui huomini, dove, da loro ricevuto amovolvamente, mi pasco di quel cibo che solum è mio e ch'io nacqui per lui; dove io non mi vergogno parlare con loro e domandarli della ragione delle loro azioni; e quelli, per loro humanità mi rispondono...” (Niccolò Machiavelli, *Lettera a Francesco Vettori*, 10 dicembre 1513).

³² Cfr. A. Luppi, *La scuola come impresa formativa. Didattica, professionalità e contesto sociale*, Milano, Prometheus, 2015, pp. 35-39. Resta inteso che la scuola, come tale, debba e possa sempre finalizzarsi al miglioramento della vita comunitaria nei mutevoli ambiti in cui essa si può sviluppare. Cfr. A. Luppi, *Invisibili, virtuali ma reali: esplorando le città di Italo Calvino*, in “Ricerche Pedagogiche”, Luglio-Dicembre 2023, pp. 47-63.

³³ Cfr. “#Generazione. La parola chiave dell'Internet Festival 2024”, intervista a Caludio Giuia, direttore dell'Internet Festival 2024 in <https://www.rainews.it/maraton/2024/10/internet-festival-pisa-quattordicesima-edizione-generazione-intelligenza-artificiale-scientiati-e-creator-a-confronto-->

Su questi significativi aspetti dell'accesso al Web, cruciali anche a premessa di attività gestibili e controllabili nelle scuole, molto interessante (fra le numerose esperienze ormai disponibili e realizzate) si presenta una iniziativa di ricerca e raccomandazione elaborata a cura del Comune di Milano e dell'Università Milano-Bicocca, con ampia partecipazione di altre istanze culturali e sociali della città. Si tratta di un documento denominato *Raccomandazioni di Milano per il benessere e la sicurezza digitale di bambini/e pre-adolescenti*³⁴. Due punti, di possibile collaborazione (in varie gamme d'età) fra territorio e scuole, esposti in questo sinergico documento ci interessano particolarmente nell'ambito della diffusa digitalizzazione.

Dapprima: “È molto importante che bambini/e possano sviluppare adeguate competenze digitali, come auspicato sia a livello nazionale che europeo. Questo tipo di competenze non si sviluppa attraverso un uso passivo e non controllato della rete con strumenti connessi gestiti in autonomia dai bambini/e (ad es. visione di video brevi, social media, videogiochi commerciali). Esse si sviluppano invece sia attraverso attività significative online guidate dagli adulti, sia sostenendo l'alfabetizzazione (prima fra tutte la capacità di lettura, anche su carta”. Infine, (nel capitoletto “Il mondo fisico è irrinunciabile”): “I dati di letteratura suggeriscono cautela sulla quantità di permanenza davanti agli schermi anche per effetti negativi su apprendimento, linguaggio e benessere mentale. In particolare va monitorato un uso problematico del digitale che può generare disturbi di comportamento e l'utilizzo dei giochi online in quanto possono favorire il rischio di dipendenza”³⁵. Certamente una diffusione di simili iniziative, di ricerca e di proposta territoriale, può dare un buon contributo alle attività scolastiche, per quanto queste ultime restino chiaramente non sostituibili.

3e9af5e6-71ca-49fc-9494-2b850eff3b18.html (ultima consultazione in data 31 ottobre 2024).

³⁴ Questo “lavoro si è svolto attraverso focus group e interviste nelle scuole, eventi pubblici, survey estensive su famiglie e docenti della città, il tutto coordinato da un tavolo tecnico istituzionale che attraverso periodici incontri ha creato i presupposti per le posizioni condivise”. Il documento resta inquadrato in un percorso di *Patto Educativo Digitale* della Città di Milano. Cfr. <https://www.comune.milano.it/-/educazione.-digitale-social-e-minori-arrivano-le-raccomandazioni-di-milano-sul-benessere-e-la-sicurezza-online-di-bambini-bambine-e-preadolescenti> (ultima consultazione in data 12 ottobre 2024).

³⁵ *Ivi*, punti 5 e 6 del *Patto Educativo Digitale* della città di Milano.

5. Interazioni, Virtualità, Ricerche

Nel quadro dell'utilizzo diffuso degli strumenti informatici nelle scuole, soprattutto nel loro portarsi verso gli alunni più grandi, si aprono ragioni di riflessione, necessariamente rigorose ed approfondite, sulla qualità dell'accesso (nelle varie e possibili tipologie: in solitudine, in lavori di gruppo, in ascolto e dialogo con i docenti...) alla sterminata quantità dei dati ora disponibile per le attività didattiche. Si tratta di una tematica che insiste soprattutto sulla natura delle 'documentazioni' presenti in rete e sulla loro 'virtualità', tenendo conto che dall'uso dei motori di ricerca, ormai attivi da tempo, si va migrando verso le sintesi argomentate offerte dall'Intelligenza Artificiale. Quest'ultima sembra ora condurre la relazione alunni-insegnanti ad una condizione in cui l'efficacia della "realtà virtuale" porterebbe a "simulare un ambiente reale per mezzo di tecnologie elettroniche" sino a dare a chi la sperimenta, anche in contesto educativo, "l'impressione di trovarsi realmente immerso in quell'ambiente", ricreato ed interattivo, con domande, riflessioni, concetti ed esperienze di varia natura fra i docenti, gli alunni coinvolti e la particolare tecnologia attivata³⁶.

Tuttavia questo trend di sviluppo della situazione presenta ancora margini di ambiguità concettuale e sostanziale da considerare nelle procedure formative dato che la virtualità a cui si fa cenno "mette l'accento sul fatto che quell'ambiente sembra reale, ma non lo è". Si tratta di una condizione comunicativa plurivalente, in cui le comunità digitali più avvedute (tali dovrebbero essere i contesti scolastici) che entrano e si confrontano in essa, dovrebbe sempre avere avvertenza della presenza di un doppio ruolo (reale/virtuale) di multiformità immersiva ed espressiva, certamente connessa alle situazioni virtualmente tecnologicamente create, ma pure collegata alla "consapevolezza che quell'ambiente simulato è reale davvero", dato che "reali sono le persone che lo abitano e reali sono le nostre azioni e le conseguenze delle stesse"³⁷. Questa situazione, immaginifica ma realmente partecipata, emotivamente e culturalmente, se correttamente vissuta, consente nella scuola di creare la possibilità di instaurare legami sociali ed

³⁶ A. Carobene, *Realtà virtuale - approfondimento*, in <http://www.treccani.it/enciclopedia/realta-virtuale/> (ultima consultazione in data 16 ottobre 2024).

³⁷ F. Spampinato, *Atlante della tecnologia invisibile*, cit., p. 23.

educativi, con interazioni capaci di superare barriere di spazio e di tempo; anche piccole comunità, quali gruppi o classi, possono in essa essere coinvolte, in una dimensione anche transnazionale.

Si tratta in sostanza di una magnifica opportunità di scambio ed interazione fra tutti coloro che sono impegnati in percorsi di conoscenza e di interazione etica, culturale, sociale, culturale, non solo nelle classi scolastiche, ma anche nella vita. Questa appare una ragione determinante per non dimenticare all'interno dei percorsi formativi la consistenza e la possibile efficacia di questa nuova e coinvolgente situazione, magnifica e terribile al tempo stesso; soprattutto gli ambienti immersivi sembrerebbero consentire questa esperienza e validare questo possibile percorrere emozionale e culturale, che estende grandemente il coinvolgimento profondo delle persone in apprendimento³⁸. In realtà perché non considerare, nel quadro di un contesto di studio, di riflessione e di coinvolgimento emozionale ed intellettuale, questa piena immersione in percorsi di conoscenza, coinvolgenti le persone su più dimensioni del loro essere, anche simulate, come una modalità attualizzata di quell'affascinante entrare “nelle antiche corti delli antichi huomini” in cui si riconosceva il Machiavelli, precedentemente ricordato³⁹.

Ma nella nostra complessa e confusa contemporaneità le problematiche da affrontare ed analizzare sono tutt'altro che semplici.

In questo senso è allora legittimo e necessario considerare che in ciò che definiamo come rete ogni nostra interazione “lascia una traccia di sé”, documentabile, contribuendo ad una crescita enorme di momenti di presenza, tanto espliciti quanto anche non intenzionali, comunque espressivi non solo di combinazioni di “lettere” o “numeri”, ma anche di “suoni, immagini, comportamenti” personali o sociali⁴⁰. Da ciò la considerazione che in questo nostro contemporaneo vivere ci ritroviamo comunque immersi in “una fusione di tecnologie” che potrebbe “fa saltare la differenza tra fisico, digitale e biologico”⁴¹.

Questo crea nell'opinione pubblica e in molti studiosi forti preoc-

³⁸ Inevitabile tener conto degli studi che al momento “sono volti ad aumentare il livello di integrazione tra emozioni umane e sistemi computazionali, con la creazione di strumenti in grado di riconoscere i segni emotivi degli utenti, reagire a essi, gestirli o evocarli” (F. Spampinato, *Atlante della tecnologia invisibile*, cit., p. 30).

³⁹ Cfr. nota 33.

⁴⁰ M. Ferraris, *Documanità. Filosofia del mondo nuovo*, Ed. Laterza & Figli, Bari-Roma, *Ivi*, pp. 6,7.

⁴¹ *Ivi*, p. 347.

cupazioni; tuttavia andrebbe anche considerato che il “web è nulla”, se non abbiamo “mani che picchino sui tasti”, “che clicchino” e soprattutto “senza corpi che provino dei desideri”, oppure che mostrino “una esigenza temporale” od ancora che sentano “una pressione fisiologica” nel proprio contesto di vita. Si sostiene, allora, che “sbagliano coloro che vedono nel web una intelligenza collettiva e temono che un giorno prenderà il potere”, dal momento che “per tendere verso qualcosa, bisogna essere vivi” e “né il virus, né il web lo sono”. In sostanza, assai fiduciosamente si considera sostanzialmente come “ingenuità fiabesca” quell’opinione che “si figura la crescita dell’automazione come un potenziamento della volontà di potenza delle macchine” considerando che esse infine “prenderanno il posto degli umani”⁴².

Tuttavia, data la consapevolezza che una inevitabile ibridazione tra ambiente naturale e ambiente virtuale potrebbe essere la chiave di molti eventi futuri, resta necessario introdurre nei contesti formativi riflessioni ed esperienze che portino a coscienza ed a prassi negli studenti la possibilità di governare, con piena umanità, l’ingresso della nostra persona in questi contesti.

Si tratta di un terreno esperienziale e culturale che interroga a fondo la scuola ed i suoi percorsi formativi, da percorrere a fondo, nei suoi vari aspetti; già questo accade con varie iniziative istituzionali od associative. Infatti gli attuali andamenti, nazionali e periferici, possono essere seguiti attraverso un apposito e complesso sito Web di riferimento, organizzato dal MIM e strutturato in finalità generali di Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD). Questo sito generale, poi articolato in pagine di Connettività, Ambienti e Strumenti, Competenze e Contenuti, Accompagnamento rende disponibili, in interazione con diffuse situazioni territoriali, numerose informazioni su quanto va accadendo nelle scuole italiane, tanto dal punto di vista istituzionale generale, quanto nel merito delle attività ricomprese in uno specifico ed ampio sito tematico⁴³.

Accanto a ciò possiamo ricordare l’attenzione che a queste problematiche rivolgono costantemente diversi e frequentati siti d’interesse scolastico⁴⁴. Di particolare importanza ed oramai di lunga e significativa presenza anche le numerose esperienze e proposte, realizzate con

⁴² *Ivi*, pp. 53-54.

⁴³ Cfr. *Piano Nazionale Scuola Digitale*, in <http://www.miur.gov.it/scuola-digitale> (ultima consultazione in data 22 ottobre 2024).

⁴⁴ Utile ricordare i siti di *Tuttoscuola.com*, *Adi-scuola*, *Anp*.

la collaborazione di alcune *software house*, sulle tematiche di un *Nuovo modello pedagogico di scuola*, di una *Nuova relazione docente-studente* e sulla ideazione e realizzazione di *Nuovi spazi educativi*⁴⁵. Nel profondo del vivere scolastico va tuttavia anche adeguata ai contesti attuali una modernizzazione della figura dell'insegnante, capace di 'ibridarsi' nelle attuali dinamiche, portando le sue competenze a sistema, come peraltro già accade in molti contesti⁴⁶. Infatti agli stimoli dell'attuale modernizzazione non restano inerti e passivi molti docenti che, in apposite pagine di messaggistica on-line, già raccontano con intraprendente passione e pertinenza didattica quanto può essere possibile realizzare nelle varie e distinte situazioni formative⁴⁷.

6. Educazione digitale, leadership educativa e scuola

Quanto sopra ricordato comporta comunque aver chiaro un modello di scuola adeguato, nelle strutture e nelle dotazioni, ai nuovi tempi e soprattutto orientato all'esigenza di costruire un impianto organizzativo e didattico davvero "su misura" dei ragazzi e delle ragazze d'oggi⁴⁸. Ovvio ricordare l'indispensabilità di strutture e strumentazioni moderne nella scuola, ma nell'affrontare le tematiche ora indicate emerge con forza prioritaria soprattutto il ruolo dei docenti, nei contesti attuali chiamati ad esercitare, con tratti anche del tutto nuovi nella loro professione, un potere di indirizzamento e di guida culturale ed emotiva nei confronti dei loro studenti. Oggi questo "*potere*" si chia-

⁴⁵ Cfr. *Impara Digitale, Innoviamo la scuola, costruiamo il futuro*, in <https://www.imparadigitale.it/>, (ultima consultazione in data 17 ottobre 2024).

⁴⁶ "*Ibridare*", con ciò si intende una incisiva e generalizzata attualizzazione alle tecnologie attuali delle competenze e del modo d'agire degli insegnanti. Cfr. A. Luppi, *L'ibridazione docente, tradizione, innovazione, futuro*, in "Ricerche Pedagogiche", n. 228-229, Luglio-Dicembre 2023, pp. 48-63.

⁴⁷ Un riferimento per questi aspetti, dedicati ad un "*Insegnare nell'era digitale*" si può trovare in *Insegnanti 2.0*, gruppo pubblico che assomma quasi 70.000 docenti, inteso a realizzare "un luogo dove provare insieme a definire una idea di scuola che punti al miglioramento dell'apprendimento, rispondendo ai nuovi bisogni degli studenti attuali" <https://www.facebook.com/groups/insegnantiduepuntozero> (ultima consultazione in data 22 ottobre 2024).

⁴⁸ "*Su misura*", con ciò si intende un'idea educativa ed organizzativa ben più profonda di quanto potrebbe far supporre la pur importante utilizzazione delle tecnologie moderne. Si tratta di una visione, sostanziale ed indispensabile, da anni disponibile in Pedagogia, per una valida ed articolata strutturazione della scuola e delle attività didattiche. Cfr. A. Luppi, "*La scuola su misura*" di Edouard Claparède. *Un pensiero educativo moderno*", Roma, Anicia, 2018.

ma più modernamente “*capacità di leadership*” ed in campo generale potremmo considerare afferente a questa terminologia un comportamento fondato sulla capacità di ascolto e di guida (che ispira, motiva, incoraggia, indirizza ...⁴⁹) in cui molto vale anche la capacità di confrontarsi con gli interlocutori, massime se studenti⁵⁰.

Su questa tematica numerose comunque sono le riflessioni legate alla scuola, che spesso associano la configurazione di leadership anche alle figure dirigenziali o di supporto progettuale ed organizzativo, che pure possono avere grande influenza sui processi d'apprendimento e comportamentali degli studenti. Si tratta di una dimensione formativa di contesto, comunque assai importante ed oggetto di specifici studi e rassegne⁵¹. Nel nostro caso, seguendo una ispirazione ricorrente nell'opinione pubblica, intendiamo riportarci, con emozione e convinta suggestione, a quell'idea di scuola in cui davvero tutti i ragazzi, se “vengono dotati di stimoli alla consapevolezza ed alla creatività ... rispondono con gioia”, dato che nella scuola, ove malauguratamente esistono ancora alunni “pigri” ed “ignoranti”, molti altri giovani invece “vogliono partecipare al processo di conoscenza”, qualora gestito “in un rapporto orizzontale, ovvero dialettico”⁵². Questo implica superare quelle immagini parziali del lavoro docente, che vorrebbero confinarlo soprattutto nei due preliminari aspetti di esperto dei contenuti e di tecnico della didattica, dimenticando la sua ormai raggiunta e strutturata policentricità⁵³.

In questo orizzonte, nel quadro dell'implementazione dei processi cognitivi agiti interattivamente con l'AI, alcuni commentatori vedono anche un possibile approccio di “rivoluzione culturale”, purché all'idea intrinseca di AI generativa si possa accompagnare, nel suo utilizzo formativo, anche un aspetto “conversazionale” (ovvero dialettico e/o dialogico), inteso a supportare un ripensamento della didattica tradi-

⁴⁹ Cfr. Fondazione Pensiero Solido, *La leadership che serve*, in <https://fondazionepensierosolido.it/leadershipcheserve/> (ultima consultazione in data 15 ottobre 2024).

⁵⁰ Cfr. *Bit on cloud*, *La leadership educativa per una scuola di qualità*, in <https://www.bitoncloud.net/blog/archivio/leadership-educativa/> (ultima consultazione in data 15 ottobre 2024).

⁵¹ Cfr. P. Earley, T. Greany, G. Moretti, G. Barzanò (a cura di), *Leadership educativa in un ecosistema formativo che cambia. Dirigenza scolastica e nuovi territori*, Roma, Anicia, 2024.

⁵² D. Maraini, *Cambiare la scuola seguendo i ragazzi*, in “Corriere della Sera”, 19 marzo 2024, p. 35.

⁵³ Cfr. M. De Rossi, *Costruire l'azione didattica*, Lecce, Pensa, 2023.

zionale a favore di un apprendimento attivo che “faccia emergere il gusto della domanda, della ricerca, che educi allo spirito critico, alla connessione e alla collaborazione con gli altri”.

In questo schema, gli insegnanti, quali “lavoratori della saggezza che nessun algoritmo è in grado di sostituire davvero”, potrebbero recuperare il proprio ruolo di ‘maestri’, ovvero di persone che sanno “introdurre l’allievo a scoprire la realtà e il proprio significato nel mondo”. In questa direzione, si auspica e si propone di ritrovarsi, nella comunità in apprendimento con i ragazzi, a favorire allora la proposizione di “domande di senso” degli studenti, rivolte a docenti che da parte loro “le sappiano accogliere e via via approfondire”⁵⁴.

In sostanza si configurerebbe una visione di *docente esploratore*, con i suoi studenti, nelle dinamiche della società e della cultura attuali, rivolto a contribuire a formare il futuro dei propri alunni nelle interalacciate dimensioni di momenti etici e cognitivi. Si tratta di esigenze raccolte e richieste, tanto in letteratura specifica, quanto nel dibattito sociale corrente⁵⁵.

La questione che oggi si pone, a carico dell’Intelligenza Artificiale, allora, è quella di determinare (non solo per problemi di diritto d’autore, ma per trasparenza intellettuale) per quali vie questa nuova espansione delle possibilità di creare e fornire cultura persegua i suoi scopi ed in quale modo acceda ai dati ed alle interpretazioni ed utilizzi le *fonti* del suo rispondere, permettendo dunque di attribuire realtà e responsabilità di valori di pensiero ad autori o correnti individuabili e non a semi-sconosciuti algoritmi. In sostanza, soprattutto in campo formativo (ma non solo) si rende necessario garantire il “diritto di sapere come un testo è stato composto e quali sono i passaggi che hanno portato alla sua formazione”⁵⁶. Ciò per evitare, tanto nei percorsi scolastici, quanto nell’uso sociale, la trasformazione di questi potenti strumenti tecnologici in moderni ed indiscutibili oracoli di verità e saggezza, mentre troppo spesso diffondono anche parzialità ed inesattezze.

⁵⁴ R. Hignam, *Riformulare la leadership etica per rispondere alle sfide della civiltà*, in P. Earley, T. Greany, G. Moretti, G. Barzanò (a cura di), *Leadership educativa... cit.*, pp. 279-291 passim.

⁵⁵ A. Palmieri, *Scuola ed insegnanti. Se l’intelligenza artificiale aiuta a tornare educatori*, in “Corriere della Sera”, 15 ottobre 2024, p. 33.

⁵⁶ L. Tomasin, *AI, il diritto dei lettori di sapere chi scrive. L’allarme degli editori alla Buchmesse*, in “La Stampa”, 18 ottobre 2024, p. 33.

Diventa così inevitabile convenire che la domanda giusta da farsi in questa complessa e difficile situazione vada riqualificata: “Non bisogna domandarsi cosa può fare l’IA ... dobbiamo chiederci chi è l’essere umano che la sta utilizzando”⁵⁷. In questa direzione vanno allora mantenuti, realizzati e potenziati nella scuola, tanto nel quadro dell’efficacia cognitiva, quanto nell’ambito dei valori educativi e socializzanti, quegli sforzi formativi che hanno il compito di portare, attraverso un “processo di costruzione razionale della propria identità ... ciascun soggetto a sentirsi padrone di se stesso”⁵⁸.

⁵⁷ P.L.P. “*Così si fugge dalla realtà, senza di noi tutto finisce*”, in “La Repubblica”, 2 ottobre 2024, p. 23.

⁵⁸ G. Genovesi, *Io la penso così. Pensieri sull’educazione e sulla scuola*, Roma, Anicia, 2014, p. 114.

La scuola del futuro: il Liceo dei Sogni

Giovanni Genovesi

*Voglio fare un brindisi ai miei tre imperatori.
Quello del Passato, quello del presente e quello del futuro.
Ognuno mi ha lasciato un regalo molto ambito:
Essere a mio agio nel passato, nel presente e nel futuro.*

G.G.

Queste note ritornano su un argomento che amo particolarmente e che riguarda la scuola superiore unica che immagino, per un verso, come un ponte con tutti i gradi scolastici precedenti per costruire un sistema scolastico "unico", capace, per altro verso, di essere un ponte tra il passato e il futuro.

This paper deals with one of my preferred topics. It concerns high school: I imagine it, on one side, as a bridge with all the previous curricula and, on the other, as a bridge between the past and the future. All in the perspective to build a school system, ground on the idea of unity

Parole chiave: scuola superiore, unicità, principi, struttura, insegnante

Keywords: high school, unitary, principles, structure, teachers

1. Tra scuola e attività politica

Quando, finalmente, il 31 dicembre del 1962, uscì la legge numero 1859 sulla scuola media unica statale, io sperai vivamente che fosse nato l'aggancio con le due scuole precedenti, la scuola dell'infanzia e la scuola elementare, e la scuola superiore unica. A me sembrò il ponte che unisse i due pezzi per fere del nostro sistema scolastico una struttura unica. La scuola sarebbe diventata una fila di classi dall'asilo nido alla scuola superiore unica in tutto il Paese.

Non ci sarebbe stato il problema di scegliere la scuola dividendo la popolazione scolastica tra gli allievi migliori e quelli meno buoni fino agli scarti individuati prima della fine di marzo per invitarli a cambiare scuola senza che perdessero l'anno scolastico.

Quando uscirono i programmi del 1979, essi abolirono il latino e ciò tagliò i ponti con la secondaria, *tout court*.

Prima del 1962, il mondo degli studenti italiani è stato diviso in varie categorie: c'erano quelli che avevano fatto le scuole elementari e quelli che avevano compiuto gli studi medi, previo esame di ammissione, affrontando lo studio del latino per essere accettati ai licei, che aprivano la via dell'università e quindi la possibilità di una professione liberale.

C'erano poi gli studenti degli istituti magistrali, gli unici senza nessuno sbocco professionale e senza una vera cultura: da quegli istituti uscivano, infatti, falsi maestri, incapaci d'insegnare qualcosa a qualcuno, giacché tutti avrebbero saputo farlo anche senza il diploma di maestro.

Poi c'erano gli istituti tecnici per formare geometri per dare un migliore catasto alle nostre città e ragionieri per tenere al meglio i conti e dare consigli ai loro fortunati clienti.

E, infine, c'era quella parte di alunni, che si arrestava alla terza media o, addirittura, al diploma delle elementari.

Una volta distrutto il ponte dell'aggancio con la scuola superiore unica il sogno di questa scuola si è infranto, ma non è morto.

Ripropongo il tema ancora una volta sulla rivista, anche se per taluni sarà visto come ormai obsoleto. Eppure, se qualche esperto di Intelligenza artificiale considerasse il problema, ne potrebbe tirar fuori qualcosa di nuova specie, appunto, circa l'insegnante, che io vedo sempre come necessario nel mondo dell'educazione.

Perché? L'esperto di intelligenza artificiale, forse, programmerà una piccola macchina, come un cellulare, che interviene, se richiesta, a fare ciò che sa fare per aiutare o per allargare quanto è stato già accennato dall'insegnante, senza esagerare nell'aiuto.

Io, che avevo sperato nella nuova scuola come una mossa politica del vecchio governo della Democrazia Cristiana, ravveduta e apparentemente favorevole a dare una mano a fare una superiore unica, sono rimasto deluso. Sarebbe stato un grande aiuto togliere uno degli ostacoli più grossi per dare una botta alla riforma Gentile, che si è rivelata un vero disastro per tutta la scuola e per tutto il popolo italiano.

Ma non era vero perché l'insegnamento del latino a integrazione dell'italiano fu una vera e propria buffonata che mise in difficoltà, *in primis*, gli stessi insegnanti e, *in secundis*, gli allievi in maniera gravissima. L'insegnamento della Religione, però, restò.

Ma io, ingenuo, avrei dovuto considerare che la religione era sempre al suo posto in tutte le classi¹ grazie a un'eredità fascista, che anche

¹ Il programma uscì nel febbraio 1963.

dopo la caduta del Fascismo il 25 luglio 1943, aveva lasciato un Concordato inutile e nocivo per il Paese, rinnovato scioccamente da Craxi nel 1988, consegnando la scuola nelle mani della Chiesa.

Il fatto è che estirpare dai curricula l'insegnamento di una religione, nella fattispecie, la religione cattolica che è nata addirittura prima della nostra scuola e vi ha imperato e vi impererà fino a quando ci sarà una scuola al di fuori delle leggi della Costituzione della Repubblica italiana, sarà molto difficile².

Sostituire una lingua come quella latina con un'altra lingua classica, invece che il greco, lingua già accoppiata con il latino, almeno dall'unità d'Italia, rinforzata dalla riforma Gentile del 1923, avrebbe avuto uno scambussolamento inutile e da non poco. Comunque, lo scambussolamento ci fu lo stesso.

L'abolizione definitiva del latino, nei programmi della scuola media statale unica nel 1979, come ho detto, interruppe il sogno che la stessa scuola media dovesse avere il fine di cercare di raggiungere la continuità con la scuola superiore.

Senza latino restava senza un fine. Questa scuola era una scuola destinata ad una maggioranza di allievi che dal diploma speravano di entrare nel mondo del lavoro, e, quindi, non serviva a nulla. O spariva o il latino doveva essere re-inserito nel curriculum.

Inutile nasconderselo: in un tempo di boom economico, anche se in ritardo su alcuni Paesi, c'era bisogno di una scuola di massa e il latino scoraggiava i figli e i genitori del proletariato e della piccolissima borghesia che doveva iscriversi ad una scuola lunga, costosa, difficile e che necessariamente si sarebbe completata con un ancora più costoso corso di laurea.

Visto che una scuola, che metteva nei programmi un latino da burla, evidentemente non voleva che si insegnasse latino, gli allievi non ne imparavano nulla, neppure un cenno di saluto. Figuriamoci, poi, chi veniva a sottoporsi alla pronuncia sui verbi, ecc.! Molti si iscrivevano solo perché era doveroso aver superato l'esame della scuola elementare e della media per esercitare qualsiasi tipo di lavoro dopo i quattordici anni.

In effetti, il numero degli iscritti aumentò; anche quello dei privatisti all'esame di terza media per cercare di "conquistare" il titolo necessario, ma superare l'esame, praticamente, era impossibile senza

² Cfr. M. Sangalli (a cura di), *Chiesa e scuola. Percorsi di storia dell'educazione tra XII e XX secolo*, Siena, Edizioni Cantagalli, 1925.

l'aiuto di qualche prete per imparare qualcosina di latino, almeno fino al 1979.

Quindi, per i nati dal 1955 in poi, bastava trovare chi fosse disponibile a insegnare latino per un paio d'ore ogni giorno e la cosa fu possibile fino a che il latino non fu abolito, *obtorto collo*, ma necessariamente.

Furono anni terribili in cui i genitori furono costretti a pagare una gabella, in un modo o in un altro, cui non erano tenuti. Una gabella che durò parecchi anni. Non furono pochi, ma abbastanza per far fallire una scuola che forse avrebbe dato il via ad una storia diversa.

2. *L'aria del colpo di Stato e gli anni di piombo*

Non ci vuole una gran fantasia per gente della mia età per pensare una storia con al centro nazifascisti e arditi tesi a dare la caccia in silenzio al partigiano: non solo continuarono a farsi la guerra anche quando gli odiati tedeschi se n'erano andati via, ma gli italiani restati continuarono a essere fascisti o partigiani, con troppi conti da saldare, ora per fare vendette personali ora per vendicare Mussolini, non rendendosi conto che il Duce non era più buono a nulla e del tutto rimbecillito³.

Negli anni sessanta, fino al periodo 1964-1968, ci fu l'aria del colpo di Stato da parte di fascistoni di Salò, poi seguirono gli anni detti di piombo per l'infuriare delle brigate rosse, il rapimento e l'uccisione di Aldo Moro che voleva governare col PCI, e l'aumento enorme del petrolio: insomma, il casino era totale.

Come non bastasse, i fascisti cominciarono con gli attentati a Roma, a Piazza Fontana alla banca dell'Agricoltura il 12 dicembre 1969 poi a Brescia nel 1974 e, ancora, con la strage dell'*Italicus* del 1974 e alla stazione di Bologna il 2 agosto del 1982, dove la strage fu ancora più grande, ecc. Con tutto questo essi volevano alzare la strategia della tensione. E in effetti, ci riuscirono, visto che gli attentati rendevano ben di più di un colpo di Stato e costavano molto meno.

I quattro sciocchi e soprattutto l'ex capo, il principe Junio Valerio Borghese, comandante della X Flottiglia MAS, ex sottocapo di Stato Maggiore della Marina Nazionale Repubblicana, che puzzavano tutti fino all'osso di Salò, sebbene ritenessero tutto pronto, si accorsero di aver calcolato male i costi a lungo termine che uno Stato comporta e

³ M. Franzinelli, *Il prigioniero di Salò*, Milano, Mondadori, 2023.

decisero di rimandare il *golpe* e lasciarono *in loco* il personale infiltrato negli alti comandi degli uffici governativi.

3. *L'assassinio di Moro*

In quegli anni di piombo il 16 marzo 1978 fu rapito dalle Brigate Rosse il Presidente del Consiglio Aldo Moro, mentre il Governo Andreotti IV (cui era garantito l'appoggio esterno del PCI) si apprestava a ottenere il voto di fiducia da entrambi i rami del Parlamento.

Moro fu assassinato il 9 maggio 1978 dopo 55 giorni di prigionia.

4. *La scuola unica fu dimenticata*

In realtà ci furono degli anni più tranquilli in cui la scuola tirava sui ritmi normali, ma nessuno riprese gli studi sulla scuola tutta unica di 19 anni, dall'asilo nido fino all'esame di maturità.

Passarono ancora quarant'anni prima di ricominciare su quel terreno. Un'idea al riguardo comparve su questa rivista riprendendo alcuni spunti presenti in un libro sulla scuola secondaria di Luciana Bellatalla con una mia introduzione⁴. Così passarono governi sonnolenti e abbastanza destrorsi e sempre con pochi soldi, finché siamo arrivati dal periodo post-Covid al 2022, con un governo conservatore, accompagnato da un forte odore di fascismo, senza soldi e in più sfavorevole all'unicità della scuola superiore, con il ministro dell'Istruzione Giuseppe Valditara, che guarda addirittura in altra parte e non è certo voglioso a impegnarsi in una riforma di questo orientamento.

E poi, c'è Putin, che ci ricorda un giorno sì e l'altro pure che la Russia è pronta per una guerra nucleare.

Ma io ci tento lo stesso, non foss'altro per dire che Giovanni Genovesi ci ha tentato ancora nel 2024. Se Putin mandasse a frugare sotto le macerie dell'*year after* ci troverebbe certamente il mio scritto, un po' sgualcito e un po' bruciacchiato, del mio *Liceo dei sogni*.

5. *Per una scuola secondaria superiore unica*

Immaginiamo che nel 2035 l'insegnamento del latino sia stato reinserito nella scuola media. Allora credo che possiamo disegnare la scuola

⁴ Cfr. L. Bellatalla, *Scuola secondaria. Struttura e saperi*, con una introduzione di G. Genovesi, Trento, Erickson, 2010.

che finora abbiamo sognato indicando, prima di tutto, i principi che regoleranno la nuova scuola superiore e unica che si profila nelle sue linee essenziali a tutto favore di coloro che potranno frequentarla e quindi una scuola per educare donne libere e uomini liberi, razionalmente pensanti. E la disegno rifacendomi, in parte, a quanto ho detto nel libro *Il sogno di Giacomo. Leopardi e la scuola* e, in parte, in un capitolo di un saggio, sulla scuola apparso nel 2022⁵.

6. *I principi che regolano il Liceo dei sogni*

Dunque il primo principio regolatore del liceo dei sogni non può essere che la libertà in nome della decisa autonomia degli allievi, allenati in quattordici anni di scuola (tre di nido, tre di scuola dell'infanzia e otto tra scuola elementare e media) a avere imparato a dominare il curriculum nascosto⁶ e la libertà del pensiero e ad esprimersi con un linguaggio addestrato e corretto.

E questo aspetto del linguaggio, ossia la fluidità con cui si parla, chiamiamola eloquenza o oratoria, è la più importante delle discipline e su questa vanno fatti molti esercizi a cominciare da un libro da raccontare ai compagni, da recensire, ecc.

7. *La democrazia, l'autonomia e la laicità, l'amore, l'utopia e la felicità*

Il secondo principio è la democrazia, che è la sorella della libertà. Pertanto, la gestione della scuola e dei suoi corsi sarà democratica. Le lezioni si svolgeranno per otto ore giornaliere nei mesi di scuola ossia da settembre fino al 10 giugno. La scuola ha altri principi perché è autonoma e laica, segni indiscutibili di civiltà.

È questo il compito di una scuola che si apre al futuro secondo i canoni della libertà e dell'autonomia del pensiero, dell'amore, dell'utopia che non pare proprio sia il compito che si assuma la religione cattolica.

Non è un caso che mi è sembrato opportuno non inserirla nel Liceo dei sogni guidato dall'amore, dall'utopia, dalla felicità e dal piacere,

⁵ G. Genovesi, *La scuola serve ancora*, Roma, Anicia, 2022, cap. IX.

⁶ Il curriculum nascosto è quanto non è in nessuna disciplina, ma forma una parte importante del linguaggio o del comportamento: ad esempio certe forme linguistiche che uno usa se deve allontanarsi da chi sta parlando o, per fare un altro esempio, nessuno, bevendo il brodo, deve fare rumore con il cucchiaino e, mangiando gli spaghetti, imparare a non succhiarli.

ossia i due aspetti positivi che l'uomo insegue per tutta la sua vita senza mai definitivamente conquistarli.

Io, prendendo dal grande poeta Giacomo Leopardi, riporto: “Non ho provato pensiero che attragga l'animo così potentemente da tutte le cose circostanti, come l'amore”⁷ e ancora: “Io non ho mai sentito tanto di vivere quanto amando”⁸.

Quanto alla felicità, io la definisco, con l'altro grande poeta della mia vita, Dante. Per Dante cattolico tutto d'un pezzo, la felicità terrena, come si legge nel *Convivio*, è legata alla conoscenza: se il soggetto si sente conoscitivamente completo può solo continuare a cercarla sempre. È proprio questa consapevolezza dell'effimero della felicità e della conoscenza che costituisce l'essenza della felicità che non si raggiunge mai.

Insomma, poiché la felicità terrena non si realizza nel suo possesso, Dante la addita nella sua ricerca che lo rende felice nella luce di Dio. Leopardi più materialista dice che la felicità è la ricerca.

E lo è anche per il carattere stesso del piacere che non è mai presente, perché mentre lo possiedi, fugge e lo devi cercare e non sarai mai sicuro di averlo, perché ogni volta che pensi di averlo raggiunto, l'ha preso un altro soggetto.

Come si vede tutte e tre le entità hanno una loro effimera presenza, né più né meno come l'utopia che esiste non concretamente ma solo intellettualmente e, pertanto, non può mai essere afferrata. L'utopia è effimera ma puoi raccontarla perché è tua, come ho detto, nella tua mente.

Questi sono i principi della scuola dei sogni ed essi impegneranno a poco a poco ogni corso che ne sarà una parte.

8. *La struttura del Liceo dei sogni*

Per i corsi successivi dirò che si insisterà sull'italiano per perfezionarlo al meglio con vari esercizi che l'insegnante riterrà utili per tenere sempre vivo quanto abbiamo conservato nel cervello.

Dirò ancora che le cinque classi saranno collocate una dietro all'altra, cercando sempre di evitare le scale, la cui presenza costituisce un impedimento per i portatori di handicap.

⁷ *Zibaldone*, a cura di Giosuè Carducci, Firenze, Le Monnier, 1900, I, p. 168.

⁸ *Ibidem*, I, p. 169.

La scuola, inoltre, avrà palestre e campi adattabili per giochi vari da usare o all'aperto o *indoor* almeno per due ore giornaliere per classe. Ogni classe dovrà avere posto per le discipline opzionali quali Diritto e economia, Educazione artistica, Educazione musicale, Educazione tecnica, Greco, Recitazione, Informatica, accanto alle discipline obbligatorie per tutti, ossia Italiano, Latino, Matematica, Fisica, Scienze naturali, Biologia, Chimica, Filosofia, Storia, almeno due lingue straniere, Storia dell'arte.

Il Liceo dei sogni avrà aule spaziose per riunioni, arredate con comode sedie e cuffie per ogni persona seduta che possa ascoltare eventuali traduzioni e aule spaziose arredate con tavoli e sedie, un'aula per professori con cassetti per riporre PC portatili, libri di vari formati, una sala cinematografica e di teatro per le prove di recitazione. Il film sarà proiettato due giorni alla settimana, il martedì e il venerdì dalle 16.30 alle 19.00.

La scuola, dunque, non ha programmi ministeriali visto che i curricula li scelgono gli stessi insegnanti per le varie di sezioni di ogni corso.

Poi sarà compito degli insegnanti dirigere e far funzionare la scuola, con il personale, dato che sta a loro non solo fare scuola, ma fare la scuola. Pertanto, la stessa spiegazione è compito dell'insegnante per dare corpo alla sua lezione, colonna portante della scuola.

Comunque, tutto ciò di cui ci sarà bisogno, dai libri alla cartoleria varia, come penne e matite, quaderni, fogli protocollo, appunta matite, ecc. l'ufficio amministrativo l'ordinerà e le fatture saranno pagate dallo Stato, trattandosi di una scuola statale e lo Stato ne garantirà tutti i finanziamenti, dalle tasse degli studenti e allo stipendio degli insegnanti.

Il Liceo dei sogni avrà anche 8 aule arredate con tavoli da sei posti, con le relative sedie e tavoli da 8 posti.

Il pranzo avrà 3 turni: il primo turno dalle 13.00 alle 14.00, il secondo turno dalle 14.00 alle 15.00, il terzo turno dalle 15.00 alle 16.00.

Alle 16.30, una volta liberate le mense, le sale possono essere usate fino alle 18.30-19.00 per studiare.

Accanto alle sale da pranzo c'è il bar, che sta aperto dalle 7.00 alle 20.00.

Un po' distaccata dalle sale della refezione, c'è la biblioteca, che sta aperta dalle 8.00 alle 20.00.

8. *Il ruolo dell'insegnante*

Questo è un articolo sulla scuola, ossia sull'istituzione cui è affidata la diffusione dell'educazione. Perciò, la scuola e l'educazione sono come due facce di una stessa medaglia. E di questo intrinseco legame, il protagonista è l'insegnante, inteso come intellettuale cui spetta il compito di fare la scuola per il bene dei suoi allievi e di tutta la comunità.

Immaginiamo che la scuola sia un grande edificio ideale di cultura che si fa carico di farsi centro educativo di tutta una comunità grazie al suo modo di suggerire la necessità di imparare a gestire le provocazioni sociali, parte matrice dell'educazione che solo la scuola può insegnare a trattare equilibrando *pathos* e *logos*.

Un equilibrio che si realizza, insegnando l'arte del dubbio come arma di difesa razionale dell'uomo per scavare su ciò che non appare del tutto chiaro e sospendere il giudizio finché non sia tale.

La scuola ha bisogno per funzionare di tre elementi, l'insegnante, l'allievo e il curriculum che è il mondo in comune⁹, che permette all'allievo e all'insegnante di scambiare opinioni, di dialogare e di intendersi. Ovviamente il mondo in comune non è immutabile, ma è soggetto all'interpretazione continua di ciascuno degli agenti del processo educativo.

In effetti, il mondo in comune è il *plafond* d'incontro degli agenti in gioco che, sia pure con diverso grado e livello di consapevolezza, cercano costantemente di dare un ordine a quel mondo che, comunque sia, al primo approccio è un *caos* ed è provocatorio. Anzi è talmente disordinato da sollecitare di farne, sia pure temporaneamente, un *cosmos*, almeno a livello individuale.

È chiaro che per l'insegnante quel mondo apparirà meno caotico che per l'allievo, ma a ben vedere non è assolutamente detto che ciò si riveli un vantaggio dato che l'insegnante dovrà stare sempre attento che tale vantaggio non finisca per impedirgli nuove interpretazioni.

In questo articolo ho avanzato la mia proposta che attribuisce il ruolo di facitore della scuola all'insegnante, colui che si accolla per buona parte il lavoro della scuola secondaria superiore unica.

⁹ Per una dettagliata discussione sul valore del sapere, della comunicazione, quale costruzione di un "mondo in comune", partecipato, condiviso e costruito (cfr. A. Avanzini, *L'educazione attraverso lo specchio*, Milano, FrancoAngeli, 2008 (Didattica come scienza, cap. IX).

A lui compete il compito che lo rende per un tale compito un intellettuale e, quindi, un educatore.

Si tratta di un mestiere addirittura impossibile e nessuno ha mai detto il contrario, perché è pagato male. Se l'insegnante non fosse preparato farebbe più danni di quanto sarebbe socialmente sopportabile, come accadde in una scuola gentiliana che volle formare solo la classe dirigente, dimenticandosi soprattutto di idee senza tempo e che fanno di una scuola un'avventura che rende anche felici. E la felicità è sempre ciò di cui l'umanità ha bisogno.

L'alfabeto è un codice con cui si può esprimere qualsiasi messaggio, dalle filastrocche o quelli più fragili di Catullo che portano il soffio dell'eros o di Saffo così desiderosa della bellezza che non ha, o il materialismo leggero e cangiante di Lucrezio. Si pensi ad una classe in cui risuonano le parole di Lucrezio: in classe si vedono evocate, ad esempio, le onde gibbose ed alte che mettono sempre più paura, tanto che il professore e l'allievo cercano per sentirsi al sicuro ed entrambi richiamano alla mente suoni e situazioni a loro familiari, come quello di rumore di un motore assordante e di una ragazza che grida, ridendo, di smetterla.

Tutti rumori che l'allievo e anche il professore conoscono della comunità in cui vivono. L'insegnante guida a sentire un mondo sempre più sfumato: a poco a poco passano il rumore di una moto e di una ragazza che ride, mentre gli odori e i rumori sempre più sottili di scuola riportano l'alunno in classe, convinto che saprà rifare un sogno così, che, in tempi diversi, riposa e rilassa o, come usa dire a Ferrara con una frase delicata, fa "fare un passacuore".

Questo "passacuore", questa provocazione a usare la ragione ancora sonnolenta, ma riposata, come costruttrice del mondo, è possibile che ottenga i suoi effetti solo se la scuola ha, prima di tutto, insegnato a ciascuno dei suoi allievi a governare se stesso.

Ossia, come diceva Kant, a "disintossicarsi" dalla selvatichezza animale che caratterizza ogni individuo che inizia il suo cammino verso sull'umanità.

La scuola, e solo essa, imposta in maniera sistematica questo iter che si chiama educazione, ossia quel progetto razionale di costruzione della propria identità che porta ciascun soggetto a sentirsi padrone di se stesso.

Si tratta di un cammino che porta ciascun soggetto che l'ha frequentata a continuarlo anche quando non la frequenta più. Ciò è possibile

solo se l'anima della scuola è la ragione e, quindi, la guida è la scienza. *In primis* la scienza dell'educazione.

È proprio in questa scienza che il professore trova l'aiuto fondamentale per fare i passi che lo illuminano per divenire un intellettuale.

E lo trova perché non si può parlare dell'educazione in maniera estemporanea, e se, dunque, ne parla lo deve fare con il metodo con cui si è parlato della scuola per farne un costrutto concettuale.

In questo quadro, di necessità si inserisce l'*educazione* nella *scuolita*, dato che senza quest'ultima non vi potrebbe essere la prima.

I due concetti educazione ideale e scuola ideale sono inseparabili: l'educazione c'è perché c'è la scuola e la scuola c'è perché essa produce l'educazione. Nel loro indissolubile nodo sono l'oggetto della rete della Scienza dell'educazione.

Detto in altre parole: se non ci fosse la *scuolita* non potrebbe esserci l'*educazione* e la loro inseparabile unione è l'oggetto della scienza dell'educazione¹⁰.

9. *Un professore speciale*

I professori che seguono la scienza dell'educazione sono veramente eccezionali. Io ricordo un mio professore di storia: quando spiegava mi piaceva così tanto che mi innamorai della materia. E ne sono rimasto innamorato per tutta la vita, come i miei amici ben sanno.

Anche l'*esergo* che ho messo a questo articolo l'ho scritto ripensando al mio antico professore di storia.

Egli si accorse della mia attenzione nel seguire le sue lezioni e una volta mi avvicinò per parlarmi. Mi disse che aveva visto come io, oltre a seguire, prendevo anche appunti del suo discorso e ne rimase impressionato.

“Per questo ti meravigli delle mie spiegazioni, perché sono così precise. Io c'ero – mi disse – a vedere Napoleone in Egitto e io c'ero anche con Antonio e Cleopatra, com'ero a Waterloo e al confino dopo l'Elba, quando Napoleone volle ritornare in Francia e a Sant'Elena quando morì”.

Era vero che per Napoleone aveva una vera passione, ma io non ho mai creduto a questi spostamenti nel tempo, ho sempre pensato che studiasse come un pazzo ciò che è restato e cercasse di ricostruire con quello un presente che teneva a mente per fare lezione.

¹⁰ Cfr. *La scuola serve ancora*, cit., p. 36.

“Io sono sì un professore di storia – mi disse ancora – e ti regalo un lavoro di cui ti sentirai sempre contento al punto da non volerne cambiare con un altro. Ti regalo l’amore per la storia, con cui puoi far tutto. In effetti, tu puoi ricostruire il passato e anche a fare questo sarai uno storico contemporaneo perché lo fai nel presente e prepari a costruire per il futuro”.

Egli potrebbe aggiungere: “È proprio il lavoro che stai facendo, una scuola che ancora non c’è ma quando ci saranno i professori che ci lavoreranno saranno tutti degli intellettuali, cioè che vogliono fare al meglio il mestiere che stanno facendo, l’educatore. E quando senti di farlo bene ti sembrerà di toccare il cielo con un dito, potrai, insieme a Peter Pan, giocare con gli angeli.

Con lui, l’eterno fanciullo, ti caricherai di felicità perché sarai sicuro di aver fatto al meglio il tuo mestiere di educatore. Non lo cambiare mai, tanto per fare al top il tuo mestiere ce ne vuole ancora, anzi non lo raggiungerai mai. Proprio per questo non sarai mai al top perché vorrebbe dire che avresti realizzato un ideale, il che è impossibile”.

Questo discorso mi ha portato più lontano di quanto avrei voluto, ma ciò dipende dal fatto che sono partito dall’ideale da perseguire per avvicinarsi il più possibile all’ideale dell’educatore che vede in ogni professore un intellettuale. Ogni allievo del Liceo dei sogni dovrà scegliere il professore che sarà il suo professore quando spiegherà e lo farà sognare, piegando la sua disciplina, anche la più arida, a diventare un mezzo di fuga dal mondo, una sorta di tappeto volante che atterrerà dove si vuole e riprenderà il volo secondo i desideri, che obbediscano al sogno fascinioso da cui non ci si staccherebbe mai. Ma l’alunno ritornerà al suo sogno da cui ha cominciato la sua avventura che lo fa imparare quanto più può, appena il tuo professore riprenderà le sue spiegazioni come suo dovere.

È proprio per questo che nella scuola secondaria superiore unica non potevo pensare che a lavorare ci fosse di meno di un intellettuale, ossia colui che ha intrapreso il cammino verso la professione dell’educatore per non lasciarla mai.

Cerco di chiarire, sia pure in maniera sintetica, riprendendo una pagina, la 316 dal volume *La scuola serve ancora*, sia pure integrandola con un articolo ripreso da Spes¹¹. Anche in questo caso, l’insegnante che fa la scuola avrebbe l’aspirazione “a perseguire un ideale di cui è

¹¹ G. Genovesi, *Ma perché proprio l’intellettuale?*, in “Rivista di politica, educazione e storia”, a. XVI, n. 19, Gennaio-giugno, 2023.

consapevole di almeno due aspetti: il primo che, in quanto ideale, non potrà raggiungerlo mai e il secondo che cerca di essere un intellettuale per fare al meglio il proprio mestiere d'insegnante, ossia cercando di accrescere la sua *venatio sapientiae* (cacciagione di conoscenza), come avrebbe detto Niccolò Cusano (1401-1464)¹², per migliorare la vita civile dell'essere umano attraverso l'educazione¹³.

E l'educazione, sia pure aurorale, sarà l'intellettuale a metterla in circolo. In effetti, “non prima di quando, in nome del lume della ragione, si cerca di diffondere le conoscenze tra il popolo attraverso un grande impegno divulgativo che creò tanti giornali e l'*Enciclopedia (Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers)*, la grossa impresa editoriale di Denis Diderot e del matematico Jean-Baptiste Le Rond d'Alembert che vuole rivolgersi a strati sempre più ampi della popolazione, creando una nuova figura di studioso, appunto l'intellettuale dall'impegno educativo, che estende le certezze a tutti e per tutti campi del sapere... (È) in questo contesto di una società che stava rapidamente cambiando, affamata di informazione e di conoscenza, che il termine “intellettuale” prese forma quale sostantivo per indicare lo studioso che si occupa, come già detto, di problemi educativi”¹⁴.

Come scriveva Maldonado, l'intellettuale è “come un risvegliatore di coscienze”¹⁵.

Io condivido in pieno una simile conclusione, e come ho detto più volte, non credo che l'intellettuale sia una figura che non ha futuro, altrimenti non avrei invitato a identificarsi e a essere identificato con l'insegnante che aspira a perseguire l'ideale per essere educatore.

In effetti l'educatore ha proprio questo compito, di “risvegliatore di coscienze”, alla cui figura ideale mi sono rifatto articolandola in dieci punti particolari.

“Non so gli ideali di ogni lavoro, ma so bene che cosa sia e che cosa significhi un fine che si perseguirà tutta la vita. Ogni artigiano o professionista che è consapevole di incamminarsi su questa strada io lo definisco un intellettuale.

Non è certo una novità una tale attribuzione visto che già nel basso

¹² Cfr. L. Bellatalla, G. Genovesi, *Il De Docta ignorantia di Niccolò Cusano, sub specie educationis*, Roma, Anicia, 2018.

¹³ Una finalità puramente illuministica *ante litteram*.

¹⁴ In “Rivista di Politica, Educazione e Storia”, a. XVI, n. 19, gennaio-giugno 2023.

¹⁵ *Ibidem*.

Medioevo era costume appellare ‘maestro’ ogni individuo che avesse frequentato la bottega artigiana e insegnato in quel contubernio senza che sapesse del tutto i classici del trivio e del quadrivio: si pensi a Leonardo da Vinci, uscito dalla bottega del maestro Verrocchio, o a Niccolò Machiavelli uscito dallo studio notarile di suo padre, due geni cui nessuno negherebbe, oggi, l’appellativo di intellettuale.

In effetti, l’educatore ha proprio questo compito, di ‘risvegliatore di coscienze’, alla cui figura ideale mi sono rifatto articolandola in dieci punti particolari...“come un risvegliatore di coscienze”¹⁶.

Detto questo, credo che sia inevitabile stilare i punti che riguardano direttamente chi è l’insegnante che io considero, con decisione, come un intellettuale.

È, pertanto, da ribadire che la scuola e, quindi, l’insegnante che la crea e la regge servono ancora se viene bene organizzata la prima e lavora nel modo giusto il secondo, perché senza di essa che diffonde con sistematicità l’educazione l’uomo resterebbe un animale.

Io ho la ferma speranza, seppure messa a dura prova dagli eventi geopolitici di questi ultimi anni, che la scuola, se non viene impedita, depauperandola di buoni insegnanti culturalmente e professionalmente preparati, auto-chiamati e che siano meglio pagati, riuscirà a mettere un freno al troppo veloce cammino verso il male.

È questo l’*ánemos* che sorregge il coraggio dell’utopia che, pur sapendo, fortunatamente, di non poterla mai raggiungere, ci regala quell’idea regolativa che ci aiuta a perseguirla senza mai cedere di un passo.

Ebbene, questo è il modello di scuola cui si ispira l’insegnante che segue la Scienza dell’educazione di cui la scuola come l’educazione formano l’oggetto di ricerca.

Questo, ripeto, è l’insegnante che ha per modello di scuola quello derivato dalla Scienza dell’educazione¹⁷, i cui “mattoni” della sua costruzione sono indistruttibili, ossia sono concetti, come dicevo prima.

È questo l’insegnante che io rendo responsabile di fare il Liceo dei Sogni. Perché è l’insegnante che tende sempre a essere un educatore

¹⁶ *Ibidem.*

¹⁷ Sulla Scienza dell’educazione rimando a tre mie pubblicazioni: *Scienza dell’educazione. Linguaggio, rete di ricerca e problemi sociali*, Tirrenia (Pisa), Edizioni del Cerro, 2005, *Io la penso così. Riflessioni sulla scuola e sull’educazione*, Roma, Anicia, 2014 e *L’educazione e la sua scienza. Alcune riflessioni*, in “Rassegna di Pedagogia”, Anno LXXV, gennaio-giugno 2017.

quello che io chiamo un intellettuale, come cerco di spiegare qui di seguito.

La caratteristica fondamentale dell'intellettuale, allora come in altri tempi, è il profetismo, ossia la capacità di intuire il futuro per un tempo che ancora non c'è, ma che l'intellettuale sa immaginare sia pure a livello aurorale.

Un'altra caratteristica dell'intellettuale, strettamente agganciata al profetismo, è la cultura che gli permette di capire cosa sta succedendo intorno a lui in particolare con l'occhio al suo lavoro per farne oggetto di miglioramenti funzionali per il suo lavoro stesso.

Una terza caratteristica dell'intellettuale è l'intuizione e quella delle ipotesi congetturali con le quali si può argomentare sull'esistenza che ancora non c'è ma lui sa che esiste.

Una quarta caratteristica dell'intellettuale è la curiosità di sapere quelle cose che coinvolgono la sua vita stessa e il suo lavoro per poter essere pronto a pensare e dare una risposta adeguata. Questa caratteristica è tipica di una bulimica curiosità dell'intellettuale, che sempre pensa di non essere soddisfatto della risposta trovata perché è convinto di poter trovare un'altra risposta altrettanto soddisfacente e così sempre continuando. Quindi leggere, leggere, leggere.

Una quinta caratteristica dell'intellettuale è la capacità di far domande che gli permettano di dare il via a quel metodo che Socrate chiamava maieutica per trarre fuori dal soggetto interrogato quanto serve a capire chi sia, cosa pensa, se dice ripetendo quanto appreso oppure dice cercando di pensare originalmente, se è assertorio o problematico o sfuggente per non rivelare la propria umanità quale punto di contatto per agganciarsi all'altro.

Una sesta caratteristica è di cercare è ciò che può dare significato alla sua vita che di per sé non ce l'ha.

Una settima caratteristica, come diceva S. Giovanni Evangelista, è quella di fare la verità, ossia una delle verità significanti e significative fra tutte quelle che ci possano illuminare noi e gli altri.

Una ottava caratteristica è quella di cercare un rimedio con la scuola avendo sempre presente che come già, rilevavano Leopardi¹⁸ e poi

¹⁸ Cfr. Giovanni Genovesi, *Il sogno di Giacomo. Leopardi e la scuola*, Roma, Anicia, 2022.

Gramsci¹⁹, Pasolini²⁰ e anche l'art. 3 della stessa nostra Costituzione²¹, che uno dei compiti più importanti della scuola è di arrestare, in un mondo borghese che mai c'è riuscito, la corsa verso il baratro, educativamente disastroso, della diseguaglianza sociale.

Una nona caratteristica è di essere certo che niente è mai certo prima di aver verificato e, comunque, che il dubbio è il pane ideale dell'intellettuale e è il pane della scienza che l'intellettuale più ne mangia più diventa acuto e intelligente.

Una decima caratteristica è, come ci dice Maldonado, che “il comun determinatore degli intellettuali è l'eterodossia... E per eterodossi si deve intendere tutti coloro che, in un modo o nell'altro, agiscono in contrapposizione ai dogmi, ai corpi dottrinali, ai modelli di comportamento, agli ordinamenti simbolici, e anche agli assetti di potere esistenti. Tutta gente che voleva fare cose nuove. Ribelli, oppugnatore, antagonisti, trasgressivi, insomma dissidenti per vocazione, e in certi casi apertamente eversivi, rivoluzionari. La tradizione degli eterodossi è sicuramente la tradizione degli intellettuali”²².

Certo è che l'insegnante in quanto intellettuale non potrà mai colludere con il potere costituito, ma ne sarà sempre un vigile critico.

10. *Conclusion*

Questo è un articolo sulla scuola, su una scuola che ancora non c'è perché è una scuola che per essere tale è necessario che sia “pubblica, democratica, libera, equa, competente, allegra, varia, sempre nuova”²³

¹⁹ Cfr. Giovanni Genovesi, *Il “mio” Gramsci su educazione, scuola e oltre*, in “Spes - Rivista di Politica, Educazione e Storia”, IX, 7, 2017, pp. 3-40.

²⁰ Cfr. Giovanni Genovesi, *Pier Paolo Pasolini: educatore e intellettuale*, cit.

²¹ Recita l'art. 3 della Costituzione: “Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono uguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di origine, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali. 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”. In queste righe la Costituzione chiama in causa la scuola che ha, in effetti, un'importanza decisiva nel garantirla come l'istituzione che combatte sistematicamente l'ignoranza, l'ostacolo tra i maggiori a fruire della libertà e dell'uguaglianza.

²² T. Maldonado, *Op. cit.*

²³ M. Veladiamo, *Oggi c'è scuola. Un pensiero per tornare, ricostruire, cambiare*, Milano, i Solferini, p. 7.

e soprattutto, unica. E tutto questo perché, se la scuola per assolvere il compito affidatole dalla società deve diffondere l'educazione, deve sapere, necessariamente, cosa sia l'educazione, un qualcosa che non dimenticherai più.

Questo è il filo rosso di questo articolo.

Se le cose stanno così – e io penso proprio che stiano così – allora la scuola e l'educazione sono come una medaglia, di cui una faccia è l'educazione, quale entità primaria o la testa, mentre la seconda faccia è la scuola, la quale ha un lavoro molto duro da fare, formare la mente dei ragazzi che la frequentano secondo i principi che sono le cariatidi del tempio dell'educazione.

E questo lavoro quasi folle lo fa l'insegnante, che si impegna a essere l'intellettuale che “costruisce” la scuola, facendone un'operatrice di cultura per il bene dei suoi allievi e di tutta la comunità.

Questa è la mia proposta che, praticamente, è il cuore stesso delle note che ho scritto.

Ripensando la Filosofia dell'educazione: una modesta proposta¹

Luciana Bellatalla

Da quando la pedagogia ha cercato la sua autonomia dalla Filosofia, gli studiosi non hanno mai cessato di rivendicare alla filosofia il diritto di cittadinanza all'interno di una visione scientifica dell'educazione. Ed in modo vario. Sulla scia di teorie più o meno recenti, alla Filosofia si è, generalmente, assegnato il ruolo di definire i fini dell'educazione, esaltandone le relazioni con l'Etica e la Politica oppure si è identificata la Filosofia dell'educazione con la dimensione della teoria educativa. In anni più recenti alla Filosofia si è affidato il compito dell'analisi del discorso pedagogico o quello di guida metodologica nella ricerca in ambito educativo. Se la teoria dell'educazione pertiene alla Scienza dell'educazione e se il legame con la Filosofia è legittimo, dobbiamo ripensare questa tradizionale definizione di Filosofia dell'educazione. Sulla scorta di Kant, da un lato, e di Dewey, dall'altro, l'autrice propone di modificare questa definizione in Filosofia della Scienza dell'educazione o, ancora meglio, in Epistemologia della scienza dell'educazione. Dalla Filosofia, infatti, lo scienziato dell'educazione trae quel supporto logico e metodologico utile, prima, a definire e, poi, a difendere lo statuto scientifico del suo sapere.

The role of Philosophy in an autonomous Science of Education was never denied, even if researchers perspectives were and are quite different referring to this question. Generally, many educationists agree that Philosophy has to define educational goals and values, in interrelation with Ethics and Politics and others identify Philosophy and theory of Education. Recently, logical, methodological and linguistic philosophical approach to educational problems has been preferred. However, if it is up to Science of Education to define educational theory and the relationship with Philosophy is legitimate, we must rethink the traditional definition of Philosophy of Education. Following, on one side Kant, and, on the other, Dewey, the author proposes to replace the traditional definition with the definition of Philosophy of the Science of Education or, even better, with Epistemology of Education. From Philosophy, in fact, the scientist of education can draw the logical and methodological support useful, firstly, to define and then to defend the scientific status of his/her field of inquiry.

Parole chiave: Dewey, educazione, filosofia, Kant, scienza dell'educazione

Keywords: Dewey, education, philosophy, Kant, science of Education

Il problema, che sollevo in questa relazione e che mi appare cruciale, è avvertito con particolare urgenza, forse, soprattutto nella cultura

¹ Testo della relazione accettata al XXIV Convegno Mondiale di Filosofia, Roma 1-8 agosto 2024, nella sezione 60, intitolata alla "Filosofia dell'educazione".

pedagogica italiana che è stata segnata dall'inizio del Novecento alla fine della seconda guerra mondiale dall'egemonia neo-idealistica e dalle scelte (anche politiche) di Giovanni Gentile. Ossia da quell'identificazione di Filosofia e Pedagogia, che, secondo il filosofo di Castelvetrano, fin dalla sua memoria dell'inizio del Novecento² era garanzia di scientificità per il sapere inerente l'educazione.

Ma il dibattito sulla scientificità di questo sapere era, com'è noto, aperto da tempo e con soluzioni – e mi limito a citare due padri nobili del pensiero pedagogico come Herbart e Dewey – sia pure parziali, ma non riduzionistiche come quella gentiliana.

Comunque, che si parlasse di Scienza o di Scienze dell'educazione, nessun teorico, neppure tra quelli più recenti da De Bartolomeis a Visalberghi per arrivare al più radicale Genovesi, per cui compito di questa scienza è definire l'*educazionità*, ossia una sorta di noumeno con cui coincide il concetto stesso di educazione, ha mai pensato di espungere la Filosofia dall'universo dell'educazione, sia pure con motivazioni ed argomentazioni diverse tra loro. E ciò al punto che ormai è tradizione parlare, a livello scientifico ed a livello accademico, di Filosofia dell'educazione: secondo l'uso corrente, il suo ruolo è ora stabilire le relazioni dell'educazione con l'Etica e la Politica, ora analizzare le strutture del discorso pedagogico ora, infine, definire la dimensione teorica dell'universo educativo stesso.

Di qui una domanda ineludibile.

Se, infatti, ammettiamo che esiste una particolare ed autonoma Scienza che ha come suo oggetto l'educazione, dobbiamo concludere che l'elaborazione del congegno teorico dell'educazione sia di sua competenza.

E allora quale è la funzione della Filosofia dell'educazione?

È innegabile che, nell'elaborazione di questo congegno e del suo orizzonte di senso, la Scienza dell'educazione si serve di necessità di strumenti metodologico-logici ed argomentativi mutuati dalla Filosofia, ma essa deve approdare a risultati *iuxta propria principia*, vale a dire autonomi rispetto a principi extra-educativi. Da questo punto di vista, la Filosofia non può dettare fini *all'*educazione né può delinearne gli orizzonti di senso o il significato; essa appare piuttosto un garante della coerenza logico-argomentativa del discorso *sull'*educazione.

² Cfr. *Il concetto scientifico della pedagogia*, in "Rendiconti della Regia Accademia dei Lincei", 1901.

Da tempo, forse addirittura da prima di pubblicare il mio saggio *Leggere l'educazione oltre il fenomeno*³, da considerarsi una sorta di punto di arrivo di riflessioni maturate nel corso degli anni, mi sono convinta che sarebbe opportuno e proficuo per il dialogo tra “pedagogisti” e filosofi così come tra gli stessi “pedagogisti”, non sempre concordi sul significato del loro sapere⁴, ripensare al significato ed all’ambito specifico di questo particolare orientamento filosofico. E ciò proprio per evitare equivoci o ambiguità: non per espungere, ripeto, la Filosofia da questo ambito di ricerca, ma al contrario, per ribadirne necessità e legittimità di cittadinanza in maniera più chiara e distinta. Insomma, cambiare la definizione, a mio avviso, finirebbe per esaltare, anziché sminuire, l’apporto della Filosofia alla Scienza dell’educazione.

Anticipo la mia proposta di cambiamento, per poi argomentarne il significato e le ricadute nell’ambito della ricerca.

Anziché di Filosofia dell’educazione mi parrebbe più opportuno parlare di Filosofia della Scienza dell’educazione non diversamente da come, ormai da molti decenni, si sono affermate discipline come la Filosofia della matematica o della Fisica o della Scienza in generale, come attesta non solo il cospicuo numero di insegnamenti con queste titolature nei corsi di studi universitari, ma anche e soprattutto quella vasta produzione di saggi che ha ormai determinato, negli ambiti ricordati, una solida tradizione.

All’appello manca forse soltanto la Scienza dell’educazione: possiamo ipotizzare che in parte ciò dipenda dal dibattito ancora aperto in ambito pedagogico sul significato, le articolazioni e le attribuzioni di questa scienza e su una predilezione (difficile a perdersi) per una definizione plurale di Scienze dell’educazione. Ma in parte ciò può dipendere anche da una tendenza ad accettare la tradizione – e la definizione di Filosofia dell’educazione ne vanta una lunga e consolidata – senza troppi sussulti.

Il mio appello ad una Filosofia della Scienza dell’educazione o, meglio, addirittura ad una Epistemologia dell’educazione, capace di definire gli apriori logici e concettuali di questo sapere trova, nella mia prospettiva, due punti di riferimento rispettivamente in Kant e in Dewey, sia pure per motivi diversi.

³ Roma, Anicia, 2009.

⁴ Si veda al proposito di Giovanni Genovesi, *L’epistemologia dell’educazione: un breve excursus*, in G. Genovesi, *La scuola serve ancora. “Sta come torre ferma che non crolla giammai la cima per soffiare di vento”*, Roma, Anicia, 2022, pp. 25-36.

Se poniamo che la Scienza dell'educazione ha il compito di definire il congegno concettuale dell'educazione stessa, ciò implica che, con l'aiuto della Filosofia, come prima ho detto, tale scienza deve cercare di definire i fondamenti teorici e logici del suo oggetto. E deve farlo seguendo criteri di necessità logica e non dettati da scelte valoriali o ideologiche.

Di qui il riferimento a Kant, che, non a caso, dedica la sua prima *Critica* a cercare, analizzare e descrivere i principi sintetici a priori del sapere scientifico, vale a dire quei trascendentali, che, benché fuori dell'esperienza, la rendono però possibile e ne possono garantire la qualità scientifica, ossia la sua oggettività e la sua necessità, intese come asseribilità, controllabilità e cogenza.

Dunque, il primo ruolo della Filosofia, che poco sopra ho definito garanzia della cogenza logico-argomentativa del discorso *sull'*educazione, è quello di guidare lo scienziato dell'educazione nella sua ricerca dei fondamenti del suo sapere secondo il principio della controllabilità logica e, quindi, dell'attendibilità argomentativa.

Si tratta di un ruolo importantissimo ed imprescindibile: in un sapere come quello sull'educazione, troppo spesso ancora oggi liquidato come “scienza pratica”, con evidenti rischi di una prevaricazione da parte di condizionamenti contingenti o di una commistione con aspetti moraleggianti se non addirittura moralistici, la sorveglianza sui fondamenti logici non è solo opportuna, ma anche e soprattutto irrinunciabile.

Come Kant volle assai per tempo sottrarre la scienza a quella metafisica simile al fragile colosso di Rodi con i piedi d'argilla e la testa nelle nuvole⁵, così in questo caso particolare, la Filosofia può guidare a non essere sedotti da sirene pseudo-educative ed a tenere la barra del timone ben fissa sui caratteri costitutivi di quel congegno concettuale che va costruito.

Del resto, è su questa stessa strada che si pone anche Dewey: ed è interessante richiamarsi a lui che, come ho detto all'inizio, può essere considerato in qualche modo l'artefice del successo duraturo della declinazione della Filosofia dell'educazione.

Pensiamo che nel saggio, pure per molti versi discutibile proprio in una prospettiva scientifica della nostra disciplina, *The Sources of a Science of Education*, egli avverte che “the philosophy of education

⁵ Questa famosa analogia kantiana si trova nel saggio *La falsa sottigliezza delle quattro figure sillogistiche* del 1762, quindi ben prima del suo periodo critico.

neither originates nor settles ends. It occupies an intermediate and instrumental or regulative place"⁶.

Di qui il compito della Filosofia di allargare gli orizzonti della ricerca, di far osservare, anche con il sostegno dell'immaginazione, i dati ed i contesti a disposizione in maniera più distaccata e senza l'urgenza delle contingenze, per dare, cioè, all'educazione "a more liberal spirit, with escape from tradition and routine and one-sided personal interests and whims"⁷.

Negli stessi anni, nella conferenza del 1928, *Progressive Education and the Science of Education*, Dewey sottolinea come per rinnovare la pratica educativa non basta scegliere approcci diversi rispetto al passato, ma è necessaria un'idea coerente di educazione, un modello regolativo o una scienza, intesa come "a body of verified facts and tested principles which may give intellectual guidance to the practical operating of schools"⁸.

La pratica senza un progetto teorico è vacua perché priva di quella asseribilità garantita solo da un discorso logicamente fondato: questo è il *Leitmotiv* del Dewey maturo fino a *Experience and Education* del 1938 ed oltre, se pensiamo alle implicazioni educative di *Logic* e di *Knowing and the Known*.

L'esigenza di un approccio all'educazione, che affonda nella Filosofia intesa non come apparato sistematico di teorie, ma come garanzia logico-metodologica, dunque, ne assicura l'autonomia e, coerentemente con gli assunti logici deweyani, pur non trascurando la matrice esistenziale ed esperienziale della riflessione, impedisce di esserne fagocitati.

Da questo punto di vista, e indipendentemente da come Dewey risolve il problema della scientificità della Pedagogia, tuttavia egli lascia in eredità un'istanza: la priorità dell'apporto dell'intelligenza e del metodo con cui essa esplica le sue funzioni. È certo vero che il pensiero riflessivo, in cui interagiscono memoria ed immaginazione, creatività e

⁶ *The Sources of a Science of Education*, New York, Horace Liveright, 1929, p. 56; i corsivi sono miei.

⁷ *Ivi*, p. 58; i corsivi sono miei.

⁸ *Progressive Education and the Science of Education*, in "Progressive Education", 5, 1928, pp. 197-204, ora in M. S. Dworkin (ed.), *Dewey on Education, : Selections*, New York, Teachers College Columbia University Press, 1959, pp. 127-134, il corsivo è mio. La mia traduzione dell'articolo è in L. Bellatalla (a cura di), *Scienza dell'educazione e diversità. Teorie e pratiche educative*, Roma, Carocci, 2007, pp. 52-62.

osservazione, capacità di concettualizzazione e di analisi, è l'obiettivo ultimo del processo di formazione, in quanto permette a soggetti e gruppi di esercitare autonomia di giudizio e di scelta; ma è anche vero che, così inteso, esso ne diventa al tempo stesso l'idea regolativa: laddove si prescindia da questa idea, tutto l'impianto educativo si fa fragile fino al punto di crollare o di diventare insignificante.

Sulla scorta di questi due punti di riferimento teorici e convinta che la radicale proposta di Genovesi, secondo la quale, come ho detto, compito dello scienziato dell'educazione, come di tutti gli scienziati indipendentemente dal campo specifico di indagine di ciascuno, sia quello di formulare un paradigma teorico di tale specifico campo, elaborando il congegno concettuale del loro oggetto di studio ed un linguaggio ad esso pertinente e con esso coerente, credo sia opportuno addivenire finalmente ad una nuova definizione circa l'interazione tra riflessione sull'educazione e contributi della Filosofia: non più Filosofia dell'educazione, ma, come ho detto fin dall'inizio, Filosofia della scienza dell'educazione o Epistemologia dell'educazione.

Non mi pare, questa, una questione bizantina, ma un punto di fondo per fare chiarezza nel nostro ambito di ricerca. Il mutamento di definizione, a mio parere, avrebbe utili ricadute per

1. rafforzare, come ho detto fin dall'inizio, le relazioni tra sapere sull'educazione e Filosofia, evitando indebite incursioni o illeciti riduzionismi;
2. impostare con maggiore proprietà il discorso sulla scientificità del sapere sull'educazione, finalmente liberandolo dalla definizione di scienza pratica o scienza mista, che l'accompagna fino dall'Ottocento;
3. far chiarezza sul fatto che morale e politica, discorso sui valori e sul comportamento, sebbene interessino l'educazione (o, forse, meglio l'educatore) nulla hanno a che vedere con quell'idea regolativa dell'educazione che viene definita appunto per dare senso e significato alle sue declinazioni pratiche;
4. rendere meno approssimativo o ideologico – tanto per riprendere la posizione polemica di Olivier Reboul⁹ – il linguaggio educativo, accettando quella prospettiva analitica, ben chiarita, per fare

⁹ Cfr. *Il linguaggio dell'educazione. Analisi del discorso pedagogico*, tr. it. di Edmondo Coccia, Roma, Armando, 1986, pubblicato in Francia per la prima volta nel 1984.

alcuni esempi, da George F. Kneller, da Israel Scheffler e, da noi, da studiosi come Alberto Granese;

5. saper affrontare, nel processo di concettualizzazione, la qualità complessa delle ipotesi formulate, senza cadere nella duplicazione di principi esplicativi;

6. in una parola, sorreggere metodologicamente ed in una prospettiva di rigorosa analisi critica la ricerca in ambito educativo in modo da rendere chiare e distinte le idee al riguardo e logicamente cogente il discorso su di esse e, al tempo stesso, per fondare il congegno concettuale che si va costruendo non su apriori ontologici e valoriali, ma sulla priorità che, in ogni ricerca ed in qualsiasi ambito, compete a principi e criteri d'ordine logico-argomentativo.

La voce degli studenti nel processo educativo: un'indagine sulle competenze relazionali e professionali degli insegnanti

Federico Batini, Gaia Bonvecchi, Linda Petrucci

Questo contributo evidenzia l'importanza della partecipazione democratica nelle scuole, in quanto l'integrazione delle opinioni degli studenti nelle pratiche educative può migliorare la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento. I risultati indicano una forte necessità di formazione continua per gli insegnanti, con particolare attenzione alle competenze relazionali e all'empatia. Emerge l'importanza di approcci metodologici che valorizzino il coinvolgimento attivo degli studenti come co-ricercatori e co-creatori di conoscenza.

This contribution highlights the importance of democratic participation in schools, as integrating students' opinions into educational practices can improve the quality of teaching and learning. The results indicate a strong need for continuous training for teachers, with particular attention to relational skills and empathy. The significance of methodological approaches that value the active involvement of students as co-researchers and co-creators of knowledge is also emphasized.

Parole chiave: Student voice, competenze relazionali, insegnanti, studenti, questionario

Key words: Student Voice, relationship, teachers, students, survey

1. *Introduzione*

Garantire la presenza di buoni insegnanti, comunità scolastiche ben organizzate e strutture che accolgano tutte le generazioni in crescita, favorendo i processi di sviluppo, è un dovere sociale, un bene pubblico e un diritto da difendere e proteggere¹. L'educazione dovrebbe sfidare il conformismo, ponendo al centro dei suoi obiettivi il bene comune, la condivisione, i processi decisionali partecipativi e il diritto di esprimere

¹ G. Benvenuto, *Lezioni dal passato. Cosa (non) ha funzionato nella formazione degli insegnanti? Costruire il futuro: le emergenze dalla ricerca per la formazione*. 2023.

liberamente e autenticamente le proprie opinioni². In quest’ottica l’apprendimento e l’insegnamento dovrebbero essere considerati il prodotto di esperienze collettive, con responsabilità condivise tra i diversi membri³.

Hattie⁴ ha messo in evidenza come la didattica e l’organizzazione dell’apprendimento in aula siano cruciali per il successo o l’insuccesso formativo degli studenti. È quindi necessario ripensare la professionalità degli insegnanti, ma affinché il cambiamento risulti efficace, è fondamentale che gli insegnanti stessi acquisiscano consapevolezza del fenomeno attraverso pratiche di ricerca-azione e ascolto dei feedback degli studenti⁵. Solo in questo modo si può ottenere un reale miglioramento nei processi didattici.

L’integrazione della voce degli studenti nelle pratiche educative è quindi fondamentale e rappresenta un tema di crescente interesse nel panorama pedagogico contemporaneo. Gli studenti non sono solo destinatari del processo educativo, ma protagonisti attivi nel miglioramento della qualità dell’insegnamento e dell’apprendimento: ascoltare le loro opinioni offre un’opportunità unica per comprendere meglio le dinamiche scolastiche e sviluppare strategie didattiche efficaci. La prospettiva del “Student Voice” (così definita negli Stati Uniti e in Canada; “Pupil Voice” nel Regno Unito e in Australia)⁶ valorizza e stimola il protagonismo giovanile, promuovendo consapevolezza e responsabilità

² F. Batini, V. Grion, E. R. Du Mérac, *Ascoltare gli studenti per formare gli insegnanti?*, in “Annali online della Didattica e della Formazione Docente”, vol.15, n. 25 (supplemento), 2023, pp. 40-54; F. Batini, E. R. Du Mérac, V. Grion, *Condannati al silenzio? Gli studenti, il loro punto di vista e la formazione dei docenti*, in “Book of abstract del convegno: La ricerca educativa per la formazione insegnanti”, Perugia, 27 e 28 ottobre 2022.

³ V. Grion, A. Cook-Sather (a cura di), *Student Voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*, in “Processi formativi e scienze dell’educazione”, Milano, Guerini Scientifica, 2013; A. Cook-Sather, *Co-creating equitable teaching and learning: Structuring student voice into higher education*, Cambridge, Harvard Education Press, 2022; Batini, F., V. Grion, Du Mérac, E. R., *Ascoltare gli studenti per formare gli insegnanti?*, cit., pp. 40-54.

⁴ J. Hattie, *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, Londra, Routledge, 2009.

⁵ H. T. Min, *Effect of teacher modeling and feedback on EFL students’ peer review skills in peer review training*, in “Journal of Second Language Writing”, vol.31, 2016, pp. 43-57.

⁶ V. Grion, F. Dettori, *Student Voice: nuove traiettorie della ricerca educativa*, in “Pedagogia militante: Diritti, culture, territori. Atti del 29° convegno nazionale SIPED”, Pisa, ETS, 2015.

verso la comunità. Le iniziative legate a questa prospettiva sono varie e complesse, con gli studenti considerati fonti preziose di informazioni e capaci di offrire considerazioni costruttive sulle attività didattiche⁷. Gli studenti diventano quindi agenti di cambiamento della cultura e delle sue norme: il loro coinvolgimento genera un senso di responsabilità condivisa al fine di migliorare la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento, sia nelle singole classi che nell'intera scuola come comunità educativa.

Il coinvolgimento deve però essere reale: i giovani non dovrebbero essere solo utilizzati, ma andrebbero considerati produttori effettivi di conoscenza⁸. Il coinvolgimento partecipativo degli studenti può essere quindi descritto lungo un continuum, come nella Scala di Partecipazione di Hart⁹, che va dalla non partecipazione alla partecipazione attiva. Nel contesto scolastico, i *Patterns of Partnership* di Fielding¹⁰ definiscono un percorso partecipativo progressivo in cui il ruolo degli studenti va da quello di semplici fonti di dati fino a rispondenti attivi, e oltre fino all'approccio più radicale in cui gli studenti diventano co-ricercatori, produttori di conoscenza.

Questo percorso partecipativo progressivo rappresenta un'evoluzione naturale del coinvolgimento degli studenti e il riconoscimento del loro ruolo centrale nel sistema educativo. Gli studenti diventano così co-partecipanti legittimi nei processi di cambiamento, di riforma educativa e anche nella definizione dei percorsi di formazione dei docenti¹¹. La libera espressione delle opinioni degli studenti permette l'instaurarsi di pratiche riflessive condivise, favorendo inoltre lo sviluppo di competenze di cittadinanza attiva e coscienza democratica. Le scuole che pro-

⁷ A. Cook-Sather, *Sound, Presence, and Power*. "Student Voice" in "Educational Research and Reform. Curriculum Inquiry", vol. 36, n.4, New York, Routledge, 2006, pp. 359–390.

⁸ Fielding, S. Bragg, *Student as Researchers: Making a Difference*, Cambridge, Pearson Publishing, 2003.

⁹ Hart R.A., *Children's participation. From tokenism to citizenship*, in "Innocenti Essays", n.4, Firenze, Unicef, 1992.

¹⁰ M. Fielding, *Patterns of partnership: student voice, intergenerational learning and democratic fellowship*, in N. Mockler, J. Sachs (a cura di), *Rethinking educational practice through reflexive inquiry*, Berlin, Springer, 2011, pp. 61-75.

¹¹ A. Serbati, V. Grion, J. E. Raffaghelli, B. Doria, *Students' Role in Academic Development: Patterns of Partnership in Higher Education*, in F. Calabrò L. Della Spina, M. J. Piñeira Mantiñán (a cura di), "New Metropolitan Perspectives. NMP 2022. Lecture Notes in Networks and Systems", vol. 482, Berlin, Springer, 2022.

muovono tali valori e incoraggiano la partecipazione attiva degli studenti tendono ad essere efficaci nella promozione della cittadinanza e dell'impegno civico.

Proprio per favorire una più radicata e profonda partecipazione, gli approcci metodologici si sono evoluti per includere modelli di partnership più radicali, come quello di “Student as Researchers”¹², in cui gli studenti diventano partner degli adulti nelle indagini collaborative, trasformandosi così in agenti di cambiamento nelle culture scolastiche. Il concetto chiave della mutualità rappresenta i valori e le pratiche alternative dell'iniziativa “Students as Researchers”. Questo approccio vede l'educazione come una responsabilità e un successo condivisi, fondati sulle disposizioni e le sfide reali degli incontri dialogici.

In accordo con quanto appena richiamato, questo studio esamina il lavoro svolto dagli studenti del secondo anno di Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Perugia. Attraverso un laboratorio di Pedagogia Sperimentale sviluppato in tre fasi, gli studenti hanno dapprima svolto una riflessione sulle proprie percezioni e sui propri ricordi rispetto ai loro insegnanti di scuola secondaria. Nella seconda fase hanno lavorato sulla lettura critica dell'indagine Talis 2018¹³, fino alla terza fase della ricerca, in cui, in ottica generativa e trasformativa, si sono cimentati nel ruolo di ricercatori, costruendo un questionario¹⁴ e somministrandolo a loro volta a studenti più giovani. Sono state così raccolte le opinioni di 717 studenti delle scuole secondarie di II grado riguardo alla formazione degli insegnanti, con l'obiettivo di raccogliere opinioni su competenze, qualità desiderate e suggerimenti per il loro percorso formativo.

Le osservazioni raccolte offrono spunti rilevanti per identificare temi essenziali di formazione e per ipotizzare come gli insegnanti dovrebbero essere preparati per affrontare le sfide dell'educazione moderna.

2. *Materiali e metodi*

Nella prima fase di lavoro i ragazzi, divisi in gruppi, hanno risposto, in gruppo, ad un questionario costituito da una domanda con opzioni di

¹² M. Fielding, S. Bragg, *Student as Researchers: Making a Difference*, cit..

¹³ G. Agrusti, *L'indagine TALIS. Che cosa sappiamo sulle pratiche didattiche degli insegnanti italiani?*, in “Ricercazione”, vol. 15, n.1, 2023, pp. 33-43.

¹⁴ J. Flutter, J. Rudduck, *Consulting Pupils: What's in It for Schools?* London, Routledge, 2004.

risposta predefinite e cinque domande a risposta aperta sulle competenze e sulle caratteristiche degli insegnanti incontrati durante gli anni precedenti, con un focus su cosa ricordavano “con piacere” e cosa “con terrore”. Le 49 risposte di gruppo pervenute sono state analizzate tramite l’ausilio dell’intelligenza artificiale e tramite Python, in particolare con l’utilizzo della libreria NLTK (Neural Language ToolKit, una suite di librerie e programmi per l’analisi simbolica e statistica nel campo dell’elaborazione del linguaggio naturale): questa modalità automatizzata ha permesso di individuare le categorie semantiche ricorrenti nelle risposte fornite dagli studenti e di identificare la percentuale di occorrenze rientranti in ogni categoria nell’intero corpus testuale. Le categorie individuate sono state poi sottoposte, in maniera indipendente, alla revisione di due ricercatrici, per triangolare e garantire la correttezza del processo; è stata inoltre anche effettuata l’analisi delle parole più frequenti nel corpus testuale rispetto alle singole domande poste: questo tipo di analisi può fornire una panoramica iniziale delle tematiche principali e dei concetti ricorrenti nel testo, facilitando ulteriori approfondimenti¹⁵. In questo caso è stato chiesto al software Python di elencare e quantificare le 10 parole più frequenti nel corpus testuale, dopo aver effettuato un’operazione di pulizia per rimuovere stopwords e parole non significative in quanto ripetute molto spesso (es. “insegnante”, “studente”, forme verbali semanticamente neutre).

La seconda fase è stata invece costituita dalla lettura critica del rapporto Talis 2018, in particolare sono stati forniti agli studenti gli strumenti per la consultazione e l’interpretazione dei dati presenti in alcune sezioni di interesse specifico. Successivamente alla lettura è stato somministrato un piccolo questionario composto da quattro domande a risposta aperta; le prime due svolte individualmente dai ragazzi e votate a raccogliere le riflessioni scaturite dalla lettura del rapporto Talis (183 risposte). Le ulteriori due domande prevedevano invece una risposta di gruppo e chiedevano agli studenti, tramite una prima domanda con opzioni di risposta predefinite, di scegliere, motivando la scelta nella seconda, lo strumento adatto per passare alla fase di ricerca successiva,

¹⁵ Gli sviluppi nei campi dell’elaborazione del linguaggio naturale e del machine learning hanno offerto nuove opportunità per l’analisi testuale nelle scienze sociali (Macanovic, 2022). Il cosiddetto text mining è stato utilizzato per supportare diverse metodologie manuali di analisi testuale: la classificazione dei documenti, l’estrazione delle entità e delle parole più frequenti, l’analisi dei sentiment, la rilevazione di argomenti e la costruzione di modelli predittivi. Ciò permette una rapida estrazione di informazioni utili anche da corpus testuali molto estesi.

quella che li ha visti coinvolti attivamente come ricercatori sul campo (49 risposte). Anche in questo caso le domande a risposta aperta sono state analizzate seguendo la metodologia già proposta, che ha previsto l'utilizzo integrato di Python, intelligenza artificiale e revisione dei ricercatori. Rispetto alla scelta dello strumento è stata poi svolta la sentiment analysis delle risposte pervenute¹⁶.

La terza fase è quella che ha previsto la costruzione del questionario e in cui si è negoziato il successivo invio, da parte di ogni studente coinvolto, ad almeno 5 persone tra i 14 e i 22 anni. Il questionario prevedeva 22 domande sul tema dei bisogni formativi dei docenti¹⁷, di cui 19 su scala Likert da 1 a 7, una domanda con opzioni di risposta predefinite e una domanda a risposta aperta su un aspetto imprescindibile da curare nel percorso di formazione degli insegnanti. Le risposte, pervenute tramite Google Moduli, sono state 717.

Anche in questo caso, oltre all'analisi dei dati provenienti dalle scale Likert, la domanda aperta è stata trattata come nelle fasi precedenti per ricavare categorie semantiche ricorrenti e parole più frequentemente utilizzate nel corpus testuale. Le 717 risposte pervenute sono state analizzate in maniera ibrida: è stata svolta la categorizzazione tramite l'uso di Chat GPT 4.0 e Python. I due sistemi, come già esplicitato in precedenza, necessitano di istruzioni definite da parte dell'utilizzatore al fine di ottenere un'analisi il più precisa possibile, data anche la quantità di testo pervenuto in risposta. In primo luogo è stata utilizzata la funzione di *stemming*, per identificare e ridurre le parole alla radice, facilitandone così l'inclusione nelle categorie semantiche di appartenenza. Successivamente è stato chiesto a Python di individuare sei macrocategorie semantiche così denominate: "Aggiornamento e Formazione", "Rela-

¹⁶ La sentiment analysis viene svolta per determinare il tono emotivo del testo ed individuare più facilmente gli aggettivi associati ad una determinata espressione o, in questo caso, allo strumento scelto dagli studenti. È possibile svolgere la sentiment analysis usando la libreria NLTK di Python, ed in particolare tramite il lexicon VADER (Valence Aware Dictionary and sEntiment Reasoner).

¹⁷ H. Flavian, E. Kass, *Giving students a voice: perceptions of the pedagogical advisory role in a teacher training program*, in "Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning", vol. 23, n.1, 2015, pp. 37-53; E. Mayes, R. Black, R. Finneran, *The possibilities and problematics of student voice for teacher professional learning: lessons from an evaluation study*, in "Cambridge Journal of Education", vol. 51, n.2., 2021, pp. 195-212.

zione ed Empatia”, “Competenze didattiche”, “Motivazione e Coinvolgimento”, “Adeguatezza al ruolo”, “Innovazione e creatività”. Infine, è stata data l’istruzione di includere determinate radici di parole in ognuna di queste categorie¹⁸. A conclusione del processo di categorizzazione, al fine di avere un quadro più dettagliato, è stato chiesto a Python di effettuare la ricerca delle 10 parole più frequenti nel corpus testuale, secondo il procedimento già sperimentato nella prima fase.

3. *Analisi dei risultati*

3.1 *Risultati del primo questionario*

Il primo questionario, costituito da 5 domande a risposta aperta e una con opzioni di risposta predefinite, ha visto i ragazzi lavorare in gruppi; sono pervenute 49 risposte collettive.

Alla domanda “Secondo voi cosa dovrebbe saper fare un insegnante?” i ragazzi hanno fornito risposte che possono essere inserite nelle seguenti categorie:

- *Competenze relazionali*: 57,8% delle risposte; sono state inserite in questa categoria le frasi che descrivevano la capacità di ascoltare gli studenti, di instaurare con loro un rapporto di fiducia, di motivarli, di promuovere un clima sereno ed inclusivo in classe.

- *Competenze personali*: 53.60% delle risposte; sono state incluse in questa categoria le frasi che presentavano termini legati alla sfera caratteriale e comportamentale, quali “empatia”, “flessibilità”, “capacità di mettersi in discussione”, “autorevolezza”, “autocontrollo”, “creatività”.

- *Competenze disciplinari*: 45.20% delle risposte. La categoria include risposte che riguardano la conoscenza dei contenuti della disciplina, la capacità di applicare le conoscenze alla pratica e la capacità di aggiornarsi sulle nuove conoscenze.

¹⁸ Categoria “Aggiornamento e Formazione”: “aggiorn-”, “form-”, “stud-”, “apprend-”, “esperienz-”; categoria “Relazione ed Empatia”: “relazion-”, “empat-”, “ascolt-”, “comunic-”, “approcc-”, “reciproc-”, “rapport-”, “compren-”, “gentil-”, “intui-”; categoria “Competenze didattiche”: “competen-”, “didatt-”, “materi-”, “disciplin-”; categoria “Motivazione e Coinvolgimento”: “motiv-”, “coinvolg-”, “interess-”, “partecip-”, “passion-”; categoria “Adeguatezza al ruolo”: “valut-”, “psicol-”, “controll-”, “pazien-”; categoria “Innovazione e Creatività”: “innova-”, “creativ-”, “nuovo”, “originale-”, “antic-”; categoria “Non so”: “non so”, “non saprei”, “boh”, “non lo so”.

● *Competenze didattiche*: 42.20% delle risposte. In questa categoria sono state inserite le risposte che riguardano la capacità di progettare attività didattiche e di valutarne l'efficacia, la capacità di utilizzare diverse metodologie didattiche e la capacità di collaborare con i colleghi.

Ogni frase poteva essere inserita in più di una categoria, in quanto i ragazzi non avevano limiti testuali da rispettare ed hanno citato liberamente più elementi nelle loro risposte. Dalla prima fase emerge che il 57,8% delle risposte mette in rilievo le competenze relazionali, mentre il 53,6% enfatizza le competenze personali, non del tutto sovrapponibili alle precedenti ma in parte sì (empatia e capacità di mettersi in discussione hanno un impatto molto forte sulle relazioni, così come le capacità di "autocontrollo"). Questo dato sottolinea l'importanza attribuita dagli studenti alla capacità degli insegnanti di instaurare una relazione con loro, la costruzione di un rapporto empatico e di fiducia, ritenuto più rilevante della mera trasmissione di conoscenze disciplinari.

Rispetto alla domanda: "Quali sono gli aspetti positivi che ricordate con piacere e che dovrebbero essere comuni a tutti gli insegnanti?" è stata effettuata sia l'analisi delle parole più frequentemente riportate nel corpus che l'analisi del testo per individuare le categorie semantiche ricorrenti. Le parole più frequenti sono:

1. Disponibilità
2. Passione
3. Rapporto
4. Empatia
5. Interesse
6. Amore

L'analisi delle categorie rivela che le competenze didattiche vengono ricordate con piacere il 36.8% delle volte, seguite dalle competenze relazionali (32.1%), dalle competenze personali (22.2%) e dalle competenze definite trasversali (8.7%). In questo caso la domanda ha permesso una suddivisione più netta in categorie mutualmente esclusive. Lo stesso procedimento è stato adottato per la domanda "Quali sono gli aspetti negativi che ricordate "con terrore" e che tutti gli insegnanti dovrebbero evitare?"; le parole che più di frequente sono citate nel corpus sono:

1. Umiliare
2. Freddezza
3. Ansia
4. Preoccupazioni

L'analisi delle categorie rivela che il 41.9% delle risposte riguardano i “Comportamenti autoritari e punitivi”, seguito da “Mancanza di empatia e comprensione” (27.25% delle risposte), “Focalizzazione sulle valutazioni” (22.14%) e “Pregiudizi e discriminazioni” (8.7%). Le risposte raccolte mostrano che gli studenti ricordano con piacere quegli insegnanti che dimostrano passione, disponibilità e interesse verso gli alunni. Al contrario, gli aspetti negativi più frequentemente ricordati sono legati a comportamenti autoritari e punitivi, mancanza di empatia e una focalizzazione eccessiva sulle valutazioni. Questo evidenzia una chiara preferenza per un approccio inclusivo e comprensivo, che vada oltre la semplice valutazione delle prestazioni accademiche; emerge inoltre un quadro piuttosto sfavorevole verso i docenti e le modalità relazionali utilizzate nei confronti degli studenti.

3.2 Riflessione sull'indagine TALIS (2018)

La seconda fase ha permesso ai partecipanti di riflettere sulle seguenti domande, poste individualmente: “Cosa comprendiamo di utile per la nostra ricerca dall'indagine Talis?¹⁹” e in gruppo “Come possiamo raccogliere il punto di vista di insegnanti e studenti sulla formazione iniziale e in servizio degli insegnanti e sulle urgenze in termini di bisogni formativi?” (Immagine 1).

Dai 183 feedback individuali sul rapporto Talis si evincono una serie di criticità percepite, leggendo i dati, nel sistema educativo italiano, tra cui la necessità di una formazione più solida per gli insegnanti (36.8% delle risposte), l'introduzione di innovazioni didattiche (21.1%) e il miglioramento delle condizioni di lavoro (15.8%).

Lo strumento scelto è risultato essere, dopo l'analisi dei 49 feedback

¹⁹ L'indagine Talis fornisce dati preziosi e approfonditi sulle pratiche didattiche, le condizioni di insegnamento e gli ambienti di apprendimento, se analizzati, permettono di identificare tendenze e criticità che influenzano la qualità dell'istruzione, orientando la ricerca verso interventi mirati e basati su evidenze empiriche (OECD, 2019).

di gruppo, il questionario; dalla sentiment analysis (cfr. nota 3) emerge una forte connotazione positiva dello strumento, spesso associato a termini come “rapido”, “facile”, “economico”, “ampio”, “efficace”, “adatto”.

3.3 Risultati del terzo questionario

Come illustrato in precedenza, il terzo questionario, costruito insieme agli studenti e alle studentesse, avrebbe dovuto essere inviato da ogni partecipante al Laboratorio di Pedagogia Sperimentale ad almeno 5 studenti. Sono pervenute in totale 717 risposte (numero inferiore alle circa 900 risposte attese, dovuto probabilmente a invii del link non adeguatamente illustrati); la fascia d'età maggiormente rappresentata è quella dei 17enni (24,97% delle risposte), seguita dai 18enni (23,85%); cfr. immagine 2 per ulteriori dettagli. Il 66% delle risposte provengono da studenti che frequentano Licei, seguiti da Istituti Tecnici (26%) e Istituti Professionali (8%).

Alla domanda “Scegli tra queste la competenza che i tuoi insegnanti NON hanno”, con opzioni di risposta predefinite, emerge un quadro impietoso: sono il 50% coloro, tra i rispondenti, che dichiarano i propri insegnanti manchevoli nell'area delle “Competenze relazionali”. Solo il 6%, al contrario, dichiara come critica l'area della “Conoscenza dei contenuti della disciplina”. La maggior parte degli studenti considera quindi preparati i propri insegnanti sul piano disciplinare, ma inadeguati dal punto di vista relazionale. Questo dato, oltre a confermare l'importanza cruciale di tali competenze nel contesto educativo, è perfettamente in linea con quanto rilevato nella prima fase tra gli studenti universitari protagonisti della ricerca. Inoltre, mentre gli studenti riconoscono e apprezzano la preparazione accademica dei propri insegnanti, non sono tuttavia necessariamente in grado di valutare davvero la qualità della loro formazione in termini di contenuti, in quanto spesso non possiedono una conoscenza così approfondita della disciplina da esercitare un giudizio critico. Il giudizio positivo sulla competenza disciplinare potrebbe quindi riflettere una mancanza di strumenti e conoscenze sufficienti per identificare eventuali lacune e carenze. Al contrario, le competenze relazionali sono più immediatamente percepibili e valutabili dagli studenti, che possono facilmente riscontrare difficoltà nella comunicazione, nella gestione delle dinamiche di classe o nel supporto emotivo e motivazionale. La loro capacità di giudicare le competenze

relazionali è quindi più affinata e precisa, e i dati riflettono chiaramente le aree in cui gli insegnanti potrebbero migliorare significativamente. Gli studenti possono, inoltre, valutare le competenze relazionali dei loro insegnanti sulla base degli effetti che producono su di loro. La sintesi risulta tragica: gli insegnanti vengono valutati positivamente dagli studenti in un'area circa la quale sono giudici incompetenti, mentre al contrario vengono valutati negativamente in un'area nella quale gli studenti sono testimoni attendibili. Questo squilibrio evidenziato dai risultati è significativo e merita attenzione.

Emergono inoltre, chiaramente, le esigenze degli studenti delle scuole secondarie riguardo alla formazione degli insegnanti sui metodi e sugli strumenti di valutazione. Quando è stato chiesto se fosse necessaria una formazione specifica per gli insegnanti, focalizzata sugli strumenti e metodi di valutazione, il 92% degli intervistati ha indicato i tre valori più alti della scala Likert, dimostrando un forte consenso circa questo bisogno formativo (Immagine 3).

Questo risultato si allinea con quanto emerso nella prima fase della ricerca, dove il 22,14% degli studenti ha espresso disappunto riguardo alla “Focalizzazione sulle valutazioni”. In particolare, gli studenti hanno lamentato procedimenti di valutazione poco chiari e l'uso del voto come strumento punitivo o come unico criterio per valutare il loro rendimento.

Dall'analisi delle categorie semantiche presenti nelle risposte alla domanda “Cosa ritieni fondamentale per la selezione, la formazione iniziale e la formazione in servizio degli insegnanti?” (cfr. nota 3) sono emerse le seguenti percentuali di occorrenza:

- Aggiornamento e formazione: 31.7% delle risposte;
- Relazione ed empatia: 30.9% delle risposte; Competenze didattiche: 15.02% delle risposte;
- Motivazione e coinvolgimento: 10,12% delle risposte;
- Adeguatezza al ruolo: 7.45% delle risposte;
- Innovazione e creatività: 4.26% delle risposte;
- Non so: 0.43% delle risposte.

Le risposte evidenziano una forte richiesta di aggiornamento continuo (31,7%) e di empatia (30,9%), in linea con i precedenti risultati: gli studenti hanno bisogno di insegnanti che non solo siano competenti di-

datticamente, ma che sappiano anche instaurare relazioni positive e motivanti. Un po' come se gli studenti ci ricordassero che non è possibile costruire una didattica efficace senza costruire relazioni positive e senza che l'ambiente di apprendimento sia connotato dalla serenità.

Parallelamente è stato portato avanti il procedimento di ricerca delle parole più frequentemente usate nel testo. Il quadro che emerge (immagine 4) offre uno spaccato interessante circa le opinioni, le priorità e le aspettative degli studenti.

Empatia (101 occorrenze): emerge come la competenza più richiesta, con un notevole margine rispetto alle altre. Questo indica che gli studenti danno grande importanza alla capacità degli insegnanti di comprendere e condividere i sentimenti degli altri. Gli alunni desiderano docenti che sappiano mettersi nei loro panni, creando un ambiente scolastico più umano e accogliente. Estremamente significativo è che la parola che segua sia *Relazione* (80) e che abbia occorrenze rilevanti anche *Rapporto* (49): anche queste due parole rientrano nella sfera delle relazioni interpersonali. La relazione tra insegnante e studente è considerata cruciale, un buon rapporto può facilitare l'apprendimento e il benessere scolastico, un insegnante capace di instaurare relazioni empatiche è il desiderio (che appare frustrato) degli studenti.

Formazione (79) e *Aggiornamento* (56): questi termini evidenziano l'importanza che gli studenti attribuiscono alla preparazione e alla costante crescita professionale degli insegnanti. La competenza nel proprio campo e la capacità di rimanere aggiornati sulle nuove metodologie didattiche sono viste come fondamentali per un insegnamento efficace.

Materia/disciplina (70) e *Competenze* (45): questi risultati sottolineano che, sebbene l'empatia e le relazioni siano importanti, la padronanza della disciplina e le competenze specifiche dell'insegnante non possono essere trascurate. Gli studenti vogliono insegnanti di qualità sul piano relazionale e umano, didatticamente capaci, che abbiano una solida conoscenza delle loro discipline.

Coinvolgimento (44) e *Ascolto* (37): il coinvolgimento attivo e l'ascolto sono altre qualità chiave. I ragazzi apprezzano insegnanti che sanno coinvolgerli attivamente nelle lezioni e che prestano attenzione alle loro esigenze e preoccupazioni (evidenti di nuovo i richiami all'empatia e alla relazione).

Valutazione (36): infine, anche se meno enfatizzata rispetto ad altri termini, risulta piuttosto ricorrente il termine "valutazione": gli studenti

attribuiscono importanza a un sistema di valutazione chiaro, trasparente, che rispecchi realmente il loro impegno e progresso e non venga utilizzato in modo punitivo.

4. Conclusioni

L'analisi dei dati raccolti nel corso di questo studio evidenzia la centralità delle competenze relazionali e personali nella formazione degli insegnanti. Sia gli studenti universitari che quelli delle scuole secondarie richiedono figure educative capaci non solo di trasmettere conoscenze disciplinari, ma anche di creare un ambiente di apprendimento sereno, motivante e inclusivo. L'empatia, la capacità di instaurare rapporti di fiducia e la disponibilità all'ascolto sono considerate fondamentali per vivere in modo positivo la propria esperienza di apprendimento all'interno del sistema di istruzione.

Gli studenti universitari spesso ricordano con “terrore” insegnanti incapaci di stabilire relazioni positive, caratterizzati da comportamenti autoritari e freddezza, focalizzati eccessivamente su un utilizzo sanzionatorio e classificatorio della valutazione piuttosto che sull'acquisizione delle competenze. Analogamente, gli studenti delle scuole secondarie coinvolti nello studio sottolineano l'importanza di qualità come l'empatia, la flessibilità e la capacità di motivare, evidenziando una mancanza di queste competenze nei loro insegnanti. Il quadro che ne emerge non è buono: gli insegnanti incontrati lungo il percorso formativo sembrano essere molto diversi da quelli desiderati²⁰. Emerge inoltre, anche se in maniera meno enfatizzata rispetto all'area delle qualità personali e relazionali, la necessità di lavorare sui metodi di valutazione impiegati dagli insegnanti, che spesso i ragazzi intrecciano ai loro ricordi e vissuti più difficoltosi e critici.

Questo suggerisce la necessità e l'urgenza di riformare i programmi di formazione degli insegnanti, integrando tra gli obiettivi lo sviluppo di abilità relazionali, interpersonali ed empatiche, oltre all'utilizzo di metodologie didattiche e valutative efficaci e centrati sugli studenti.

²⁰ F. Batini, M. Bartolucci, M. E. De Carlo, *Ripensare la professionalità docente imparando ad ascoltare la voce degli studenti*, in P. Magnoler, A. M. Notti, L. Perla (a cura di) *“La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche”*, Lecce-Rovato, Pensa Multimedia, 2017, pp. 1-12.

Come sottolineato da Benvenuto²¹, per pianificare e svolgere adeguatamente il proprio lavoro, l'insegnante deve possedere non solo competenze specifiche, ma anche qualità personali imprescindibili come flessibilità, curiosità, entusiasmo e apertura mentale. I programmi di formazione devono fondarsi sulla ricerca educativa, strumento per indagare (inizialmente e in itinere) le multidimensionalità dei contesti, le identità e le culture; per sperimentare metodologie e strategie; per accompagnare le professionalità della scuola a decodificare le differenze e tradurle in valore per il singolo e per la comunità²². Un'attenzione particolare, inoltre, in linea con le “voci degli studenti” emerse da questo lavoro, andrebbe rivolta alla costruzione di metodi di valutazione riflessivi ed autentici²³, che integrino il ruolo dello studente come co-autore²⁴.

L'ascolto e la partecipazione attiva degli studenti offrono preziosi spunti per migliorare la formazione degli insegnanti: dando rilevanza alle loro riflessioni è possibile, per gli insegnanti, cambiare in maniera significativa modalità didattiche e disciplinari²⁵. Considerando inoltre gli studenti come “ricercatori”, fonti di dati importanti e co-autori del processo educativo, si modificano le dinamiche di potere nella scuola. Il passaggio non è uno solo: da una scuola “nonostante” gli studenti occorre passare a una scuola pensata per gli studenti e poi a una scuola co-costruita con loro, promuovendo un modello educativo che li coinvolga nella definizione delle proprie esperienze di apprendimento e li motivi all'assunzione di responsabilità. Al cuore di un progetto di questo tipo si trovano questioni riguardanti il potere e l'autorità, la libertà e l'uguaglianza, in cui sono cruciali le disposizioni e i valori che sostengono una vita democratica autentica²⁶.

²¹ G. Benvenuto, *Lezioni dal passato. Cosa (non) ha funzionato nella formazione degli insegnanti? Costruire il futuro: le emergenze dalla ricerca per la formazione*, cit.

²² R. Salvato, *La scuola di tutti e di tutte*, in “Lifelong Lifewide Learning”, vol.19, n.42, Edaforum, 2023, pp. 35-44.

²³ Corsini C., *La valutazione che educa*, Milano, FrancoAngeli, 2023.

²⁴ J. Bain, *Integrating student voice: Assessment for empowerment*, in “Practitioner Research in Higher Education”, vol. 4, n.1, 2010, pp. 14-29.

²⁵ J. O. Conner, *Educators' experiences with student voice: how teachers understand, solicit, and use student voice in their classrooms*, in “Teachers and Teaching”, vol. 28, n.1, 2021, pp. 12-25.

²⁶ M. Fielding, *Students as radical agents of change*, in “Journal of Educational Change”, vol.2., 2001, pp. 123-141.

Riconoscere l'importanza di coinvolgere gli studenti come attori principali nel processo educativo non è più rimandabile. Il coinvolgimento orientato all'azione, guidato dagli interessi condivisi dei membri della comunità scolastica, è di beneficio per tutti gli attori coinvolti²⁷. Come sostenuto da Mayes, Black e Finneran²⁸, la voce degli studenti può realmente contribuire a sostenere un apprendimento autentico e creativo, è perciò importante concentrarsi su come sostenere le scuole nella promozione e nello sviluppo di questo tipo di apprendimento, ma è altrettanto fondamentale che tale lavoro sia basato su un impegno politico collettivo, che tenga conto delle condizioni istituzionali che influenzano l'insegnamento dei docenti e l'apprendimento degli studenti.

La partecipazione attiva degli studenti è in grado di fornire preziosi feedback per migliorare la formazione degli insegnanti e rappresenta, allo stesso tempo, un cambiamento significativo nelle dinamiche di potere scolastiche. Coinvolgendo gli studenti come co-progettisti del proprio percorso di apprendimento, si costruisce una scuola più inclusiva e democratica, capace di rispondere alle reali esigenze di chi la vive quotidianamente. Le prospettive future per l'educazione richiedono un impegno verso un modello che smetta di considerare gli studenti come destinatari, ma li immagini piuttosto come partner del processo educativo, valorizzando la relazione come fulcro dell'apprendimento e della crescita.

Noi adulti abbiamo la responsabilità di far sì che il processo formativo educativo sia positivamente vissuto, come ha detto una studentessa: *Saper essere prima di saper fare è la caratteristica che più di tutte dovrebbe distinguere un docente: oltre alle competenze disciplinari e didattiche quelle emotive e relazionali sono fondamentali per un corretto rapporto educativo.*

Bibliografia

Agrusti G., *L'indagine TALIS. Che cosa sappiamo sulle pratiche didattiche degli insegnanti italiani?*, in "Ricercazione", vol. 15, n.1, 2023, pp. 33-43

Bain J., *Integrating student voice: Assessment for empowerment*, in "Practitioner Research in Higher Education", vol. 4, n.1, 2010, pp. 14-29

²⁷ J. Gillett-Swan, A. Baroutsis, *Student voice and teacher voice in educational research: a systematic review of 25 years of literature from 1995–2020*, in "Oxford Review of Education", vol.50, n.4, 2024, pp. 533–551.

²⁸ ; E. Mayes, R. Black, R. Finneran, *The possibilities and problematics of student voice for teacher professional learning: lessons from an evaluation study*, cit.

Batini F., Bartolucci M., De Carlo M.E., *Ripensare la professionalità docente imparando ad ascoltare la voce degli studenti*, in Magnoler P., Notti A.M., Perla L. (a cura di) *“La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche”*, Lecce-Rovato, Pensa Multimedia, 2017, pp. 1-12

Batini F., Grion V., Du Mérac E. R., *Ascoltare gli studenti per formare gli insegnanti?*, in *“Annali online della Didattica e della Formazione Docente”*, vol.15, n.25 (supplemento), 2023, pp. 40-54

Batini F., Du Mérac E. R., Grion V., *Condannati al silenzio? Gli studenti, il loro punto di vista e la formazione dei docenti*, in *“Book of abstract del convegno: La ricerca educativa per la formazione insegnanti”*, Perugia, 27 e 28 ottobre 2022

Benvenuto G., *Lezioni dal passato. Cosa (non) ha funzionato nella formazione degli insegnanti? Costruire il futuro: le emergenze dalla ricerca per la formazione*, in *“Lifelong Lifewide Learning”*, vol. 19, n. 42, Edaforum, 2023, pp. 14 – 24

Cook-Sather A., *Sound, Presence, and Power: “Student Voice”* in *“Educational Research and Reform. Curriculum Inquiry”*, vol. 36, n.4, New York, Routledge, 2006, pp. 359–390

Cook-Sather A., *Co-creating equitable teaching and learning: Structuring student voice into higher education*, Cambridge, Harvard Education Press, 2022

Conner J. O., *Educators’ experiences with student voice: how teachers understand, solicit, and use student voice in their classrooms*, in *“Teachers and Teaching”*, vol. 28, n.1, 2021, pp. 12–25

Corsini C., *La valutazione che educa*, Milano, FrancoAngeli, 2023

Fielding M., *Students as radical agents of change*, in *“Journal of Educational Change”*, vol.2., 2001, pp. 123-141

Fielding M., Bragg S., *Student as Researchers: Making a Difference*, Cambridge, Pearson Publishing, 2003

Fielding M., *Patterns of partnership: student voice, intergenerational learning and democratic fellowship*, in Mockler N., Sachs J. (a cura di) *“Rethinking educational practice through reflexive inquiry”*, Berlino, Springer, 2011, pp. 61-75

Flavian H., Kass E., *Giving students a voice: perceptions of the pedagogical advisory role in a teacher training program*, in *“Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning”*, vol. 23, n.1, 2015, pp. 37-53

Flutter J., Rudduck J., *Consulting Pupils: What’s in It for Schools?*, London, Routledge, 2004

Gillett-Swan J., Baroutsis A., *Student voice and teacher voice in educational research: a systematic review of 25 years of literature from 1995–2020*, in *“Oxford Review of Education”*, vol.50, n.4, 2024, pp. 533–551

Grion V., Cook-Sather A. (a cura di), *Student Voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*, in *“Processi formativi e scienze dell’educazione”*, Milano, Guerini Scientifica, 2013

Grion V., Dettori F., *Student Voice: nuove traiettorie della ricerca educativa*, in *“Pedagogia militante: Diritti, culture, territori”*. Atti del 29° convegno nazionale SI-PED”, Pisa, ETS, 2015

Hart R.A., *Children’s participation. From tokenism to citizenship*, in *“Innocenti Essays”*, n.4, Firenze, Unicef, 1992

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

hooks b., *Transformative pedagogy and multiculturalism*, in *Freedom’s plow*.

91 – *La voce degli studenti nel processo educativo:
un'indagine sulle competenze relazionali e professionali degli insegnanti*

Teaching in the Multicultural Classroom, New York, Routledge, 1993, pp. 91-97

Macanovic A., *Text mining for social science – The state and the future of computational text analysis in sociology*, in “Social Science Research”, vol. 108, 2022

Mayes E., Black R., Finneran R., *The possibilities and problematics of student voice for teacher professional learning: lessons from an evaluation study*, in “Cambridge Journal of Education”, vol. 51, n. 2, 2021, pp. 195-212

Min H.T., *Effect of teacher modeling and feedback on EFL students' peer review skills in peer review training*, in “Journal of Second Language Writing”, vol.31, 2016, pp. 43-57

OECD, *TALIS 2018 Results: Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, vol.1, Parigi, OECD Publishing, 2019

Salvato R., *La scuola di tutti e di tutte*, in “Lifelong Lifewide Learning”, vol.19, n.42, Edaforum, 2023, pp. 35-44

Serbati A., Grion V., Raffaghelli J. E., Doria. B., *Students' Role in Academic Development: Patterns of Partnership in Higher Education*, in Calabrò F., Della Spina L., Piñeira Mantiñán M.J. (a cura di), “New Metropolitan Perspectives. NMP 2022. Lecture Notes in Networks and Systems”, vol. 482, Berlin, Springer, 2022

Topping K.J., *Peer assisted learning: a practical guide for teachers*, Cambridge, Brookline Books, 2001

Cosa comprendiamo dall'indagine Talis?

- Formazione degli insegnanti
- Pratiche didattiche
- Condizioni di lavoro
- Confronto con altri Paesi
- Aspetti organizzativi e gestionali
- Soddisfazione lavorativa e motivazioni
- Valutazione degli insegnanti

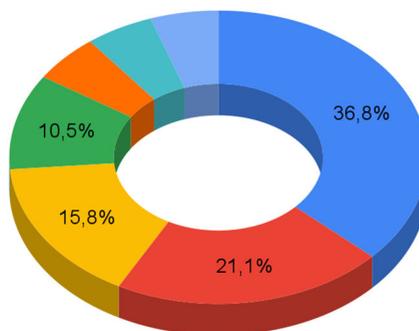


Immagine 1. Categorie semantiche e percentuali di occorrenza nel testo

Età

- 14
- 15
- 16
- 17
- 18
- 19
- 20

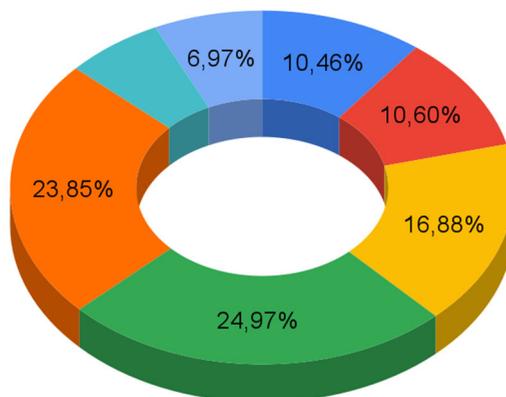


Immagine 2. Composizione anagrafica del campione

93 – *La voce degli studenti nel processo educativo:
un'indagine sulle competenze relazionali e professionali degli insegnanti*

Per gli insegnanti è necessaria una formazione specifica, prima di iniziare a insegnare, incentrata sulle strategie e i metodi didattici, sulle pratiche e gli strumenti di valutazione?

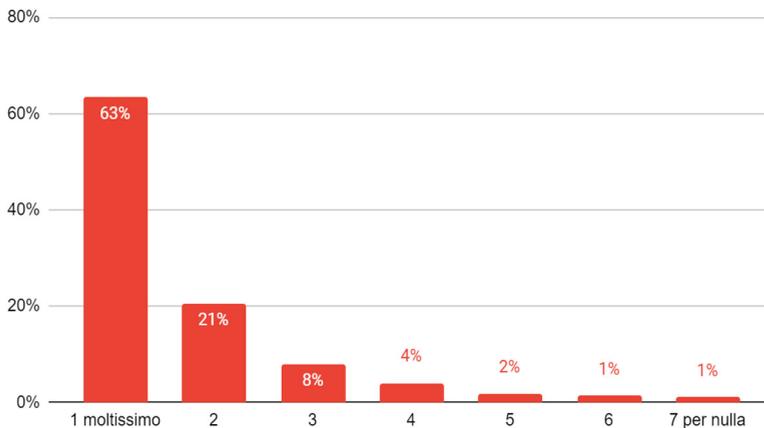


Immagine 3. Scala Likert su pratiche e strumenti di valutazione

Termini più frequenti

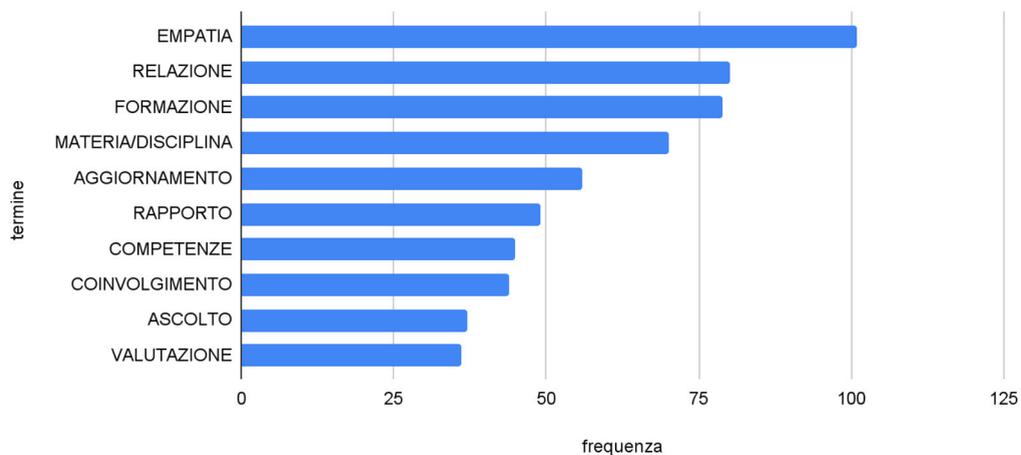


Immagine 4. Dettaglio delle parole più frequentemente usate nel testo

Competenze digitali, patrimonio e inclusione. Un'esperienza di formazione internazionale per educatori museali

Antonella Poce, Maria Rosaria Re, Carlo De Medio¹

Il contributo mira a presentare un'esperienza formativa per educatori museali realizzata presso Palazzo Merulana dal team di ricerca del progetto Erasmus+ KA210 Digital Spektrum e incentrata sull'uso della metodologia dell'Object-based learning digitale (OBL) per utenti con Disturbi dello Spettro Autistico. L'esperienza, progettata in modalità blended, ha visto la partecipazione di trenta professionisti museali e si poneva come obiettivo la promozione delle competenze digitali e la loro applicazione in contesti di progettazione e valutazione di percorsi educativi museali.

The study aims to present a training experience for museum educators carried out at Palazzo Merulana by the research team of the Erasmus+ project KA210 Digital Spektrum and focused on the use of digital Object-based learning (OBL) methodology for users with Autism Spectrum Disorders. The experience, designed in a blended mode, involved thirty museum professionals and was aimed at promoting digital skills within participants, together with design and evaluation skills of inclusive museum experiences.

Parole chiave: OBL, educatori museali, formazione, patrimonio, ASD, inclusione

Keywords: OBL, museum educators, training, heritage, ASD, inclusion

1. Introduzione

La formazione destinata a educatori operanti nell'ambito del patrimonio culturale, come gli educatori museali, ha presentato, almeno fino alla diffusione della pandemia da Covid-19, poca enfasi sull'uso delle nuove tecnologie digitali e sullo sviluppo delle competenze trasversali

¹ Questo studio è parzialmente finanziato dall'Unione Europea, nell'ambito del progetto Digital-Spektrum Erasmus+ KA210 (codice 2023-2-IT02-KA210-ADU-000177194). Gli autori costituiscono il gruppo di ricerca dell'unità italiana progettuale, coordinato dalla prof.ssa Antonella Poce. Il contributo nella redazione dell'articolo è così definito: Antonella Poce è autrice dei paragrafi 1, 3 e 7; Maria Rosaria Re è autrice dei paragrafi 2, 4 e 5; Carlo De Medio è autore del paragrafo 6.

e digitali². Sia i neolaureati che i professionisti adulti operanti nel settore della valorizzazione culturale, infatti, risultano avere bassi livelli di competenze digitali³, avendo così meno opportunità di sviluppare il proprio ruolo professionale e di aggiungere nuove forme di espressione digitale al proprio lavoro⁴. Tuttavia, l'uso di strumenti digitali, web, mobile e dei social media sta diventando sempre più popolare nel campo dell'educazione al patrimonio, in particolare a partire dal 2020: l'impatto che la pandemia da Coronavirus ha avuto sull'accelerazione della trasformazione digitale nell'ambiente culturale e creativo è stato, infatti, imponente⁵ e ha visto una simultanea crescita di esperienze di formazione professionale nel settore⁶. In questo contesto, la sollecitazione delle capacità di pensiero critico e di creatività, oltre a quelle meramente digitali, risulta fondamentale al fine di consentire al professionista di operare in modo critico e consapevole ogni qual volta manipola, realizza e valuta strumenti e oggetti digitali. Dal momento che, infatti, la strumentazione digitale evolve velocemente e, assieme ad essa, anche le abilità tecniche di chi deve padroneggiare tali dispositivi, saper analizzare criticamente i contesti e gli ambienti virtuali è di fondamentale importanza, assieme alla capacità di creare nuove soluzioni,

² Commissione Europea, *Europe's Digital Progress Report EDPR 2017*, 2017, disponibile al link <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/europes-digital-progress-report-2017>

³ OCSE, *Education at a Glance: OECD Indicators*, Parigi, OECD Publishing, 2022.

⁴ Commissione Europea, *Digital Education Action Plan*, 2018, disponibile al link <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=COM:2018:22:FIN>

⁵ Network of European Museum Organisations, *Survey on the impact of the COVID-19 situation on museums in Europe Final Report*, 2020, disponibile al link https://www.ne-mo.org/fileadmin/Dateien/public/NEMO_documents/NEMO_COVID19_Report_12.05.2020.pdf

International Council of Museum, *Museums, museum professionals and COVID-19*, ICOM report. 2020, disponibile al link <https://icom.museum/wp-content/uploads/2020/05/Report-Museums-and-COVID-19.pdf>

UNESCO, *Museum Around the World. In the Face of COVID 19*, UNESCO report, 2020, disponibile al link <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373530>.

⁶ Network of European Museum Organisations, *Digital learning and education in museums. Innovative approaches and insights*, 2021, disponibile al link https://www.ne-mo.org/fileadmin/Dateien/public/Publications/NEMO_Working_Group_LEM_Report_Digital_Learning_and_Education_in_Museums_12.2022.pdf

immaginare e sperimentare dispositivi e metodi in contesti nuovi, tutte azioni essenziali per lo sviluppo e l'innovazione⁷.

Inoltre, la ricerca del settore educativo ha generato una vasta letteratura sulle varie funzioni che i musei hanno gradatamente assunto in termini di spazi di apprendimento, di luoghi di sviluppo sociale e culturale per la comunità⁸, di opportunità per l'inclusione⁹ e di promozione della salute e del benessere¹⁰. Tutte queste funzioni, che per i musei si rivelano essere sfide costanti e quotidiane, soprattutto se messe in relazione con l'estrema varietà dei pubblici che visitano i luoghi museali e le loro necessità educative, impongono una formazione ampia e variegata degli educatori professionali nel campo della promozione delle competenze trasversali e digitali. Come sottolineano Piazza e Rizzari¹¹, se “i musei vanno considerati agenti attivi nelle odierne società di apprendimento, gli educatori museali – i professionisti responsabili della progettazione e della facilitazione delle interazioni con i visitatori – svolgono un compito determinante”: a tale rilevanza di ruolo deve far costante riferimento la progettazione di esperienze educative destinate a formare i futuri educatori museali.

Secondo tali presupposti, la formazione degli operatori museali in termini di competenze digitali e inclusione sociale risulta una necessità pedagogica sempre più urgente, soprattutto se pensiamo agli educatori, professionisti preposti al compito di mediare e comunicare il patrimonio culturale seguendo le necessità educative dei diversi tipi di pubblico e adattando l'azione formativa ai differenti obiettivi e contesti di apprendimento. La scelta di metodologie didattiche efficaci sia in termini di sviluppo delle competenze trasversali e digitali che di promozione della cultura dell'inclusione può risultare estremamente funzionale nei

⁷ R. Vuorikari, Y. Punie, S. Carretero Gomez, G. Van Den Brande, *DigComp 2.0: the digital competence framework for citizens*, 2016.

⁸ A. Tlili, *In Search of Museum Professional Knowledge Base: Mapping the professional knowledge debate onto museum work*, in “Educational Philosophy and Theory”, 48(11), 2015, pp.1100-1122.

⁹ J.H. Falk, L.D Dierking, *Learning from museums*, Lanham, Rowman & Littlefield, 2018; UNESCO, *Global Education Monitoring Report 2021/2: Non-state actors in education: Who chooses? Who loses?* Parigi, UNESCO, 2021.

¹⁰ H. Chatterjee, G. Noble, *Museums, Health and Well-Being*, Londra, Routledge, 2013; D. Fancourt, S. Finn, *What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being? A scoping review*, Copenhagen, WHO Regional Office for Europe, 2019.

¹¹ R. Piazza, S. Rizzari, *Il profilo professionale dell'educatore museale oggi: opportunità e sfide*, in “Pedagogia oggi”, 20(2), 2022, pp. 42-49.

contesti di formazione professionale degli educatori museali, in quanto legate contestualmente ai processi di *life-long learning* e di valorizzazione sociale.

2. *Object-based learning e apprendimento digitale*

L'Object-based learning (OBL) è una metodologia didattica che prevede l'integrazione di oggetti (anche museali quali documenti, opere d'arte, materiali, ecc.) nell'ambiente di apprendimento. Consiste nello studiare attentamente un oggetto mediante l'osservazione e l'attività tattile. A partire da un approccio socio-costruttivista, l'OBL consente ai discenti di sviluppare nozioni e conoscenze non solo attraverso la manipolazione tattile di oggetti artistici o la loro riproduzione mediante stampa in 3D, ma anche stimolando osservazioni sulla forma dell'oggetto e confronti con altri oggetti del patrimonio, favorendo un vero studio conoscitivo dell'oggetto in sé, anche in modalità collaborativa.

Negli ultimi due decenni, l'OBL si è affermato come un'importante risorsa di apprendimento per gli alunni dalla scuola secondaria fino all'età adulta, in particolar modo nel sistema educativo anglosassone¹². Evidenze di studi di ambito psicosociale suggeriscono che le proprietà intrinseche, fisiche e materiali degli oggetti possono suscitare ricordi, previsioni, associazioni sensoriali, emotive e cognitive che consentono ai partecipanti di addentrarsi in questioni legate all'identità, al significato e al senso di appartenenza¹³, fornendo così agli utenti un collegamento diretto con un argomento o con il "passato"¹⁴. L'esperienza della manipolazione degli oggetti, in particolare quelli del patrimonio, permette ai discenti di entrare a stretto contatto con l'oggetto in sé, di

¹² G. Durbin, S. Morris, S. Wilkinson, *Learning from objects: A teachers guide*, Swindon, English Heritage, 1990; D. A. Wiley (a cura di), *The instructional use of learning objects*, Bloomington, Agency for Instructional Technology, 2000; S.G. Paris, *Perspectives on Object –Centred Learning in Museums*, Londra, Routledge, 2002; J. Lane, A. Wallace, *Hands On: Learning from Objects and Paintings. A Teacher's Guide*, Glasgow, Glasgow Museums Publishing, 2007.

¹³ R. F., Baumeister, *Meanings of life*, New York, Guilford Press, 1991; L. Froggett, A. Farrier, K. Poursanidou, S. Hacking, O. Sagan, *Who Cares? Museums, Health and Wellbeing Research Project*, University of Central Lancashire, 2011; H. Chatterjee, G. Noble, *Museums, Health and Well-Being*, cit., p. 23; H. J. Chatterjee, L. Hannan, *Engaging the Senses: Object-Based Learning in Higher Education*, Londra, Routledge, 2015.

¹⁴ A. Van Veldhuizen, *Education Toolkit: methods & techniques from museum and heritage education*, Utrecht, Liesbeth Tonckens and Gundy van Dijk, 2017.

identificarsi con esso e di creare significati personali e culturali associati ad esso. Inoltre, l'OBL migliora le competenze accademiche, l'interazione sociale e il funzionamento indipendente¹⁵; affina le capacità analitiche; stimola una mentalità di ricerca, induce a porsi domande¹⁶.

Secondo le ricerche condotte in ambito museale su visitatori con livelli d'istruzione diversi, l'OBL può favorire le capacità di pensiero critico: qualora problemi logistici o di altro genere non consentano la manipolazione diretta dell'oggetto museale, è possibile ricorrere alla tecnologia per creare una comunicazione digitale fra lo studente e l'oggetto stesso¹⁷. L'uso dell'OBL in contesti interamente digitali è particolarmente efficace nel caso in cui non sia possibile ricorrere alla manipolazione fisica per diversi motivi:

- per problemi di conservazione (l'oggetto è in uno stato conservativo che ne impedisce la manipolazione diretta);

- per problemi legati allo spazio (l'oggetto è distante dal luogo in cui si svolge l'esperienza o l'utente non è in grado di raggiungere il luogo in cui avviene);

- per coinvolgere utenti con bisogni educativi speciali, in particolare utenti con ASD e ipersensibilità che potrebbero preferire un approccio digitale iniziale con l'oggetto.

L'uso di strumenti tecnologici innovativi per la realizzazione di esperienze legate al patrimonio culturale mediante l'OBL è particolarmente efficace per l'inclusione sociale e culturale di tutte le categorie di utenti, in particolare per quelli affetti da disabilità cognitive e sensoriali, dai bambini agli anziani. Stimola la creazione di storie, promuovendo quindi anche la pratica dello storytelling, e inoltre, negli individui con ASD, favorisce la comunicazione mediante l'uso del disegno, un altro mezzo di comunicazione.

Le rappresentazioni 3D degli oggetti museali si sono rivelate essere strumenti preziosi per l'insegnamento, in quanto non solo preservano e documentano il patrimonio culturale, ma lo rendono accessibile attraverso esperienze immersive e interattive. La possibilità di esplorare virtualmente artefatti, manipolarli e osservare dettagli nascosti stimola la

¹⁵ G. Baranek, *Efficacy of sensory and motor interventions for children with autism*, in "Journal of Autism and Developmental Disorders", 32(5), 2002, pp. 397-422.

¹⁶ A. Van Veldhuizen, *Education Toolkit: methods & techniques from museum and heritage education*, cit., p. 45.

¹⁷ A. Poce, *Il patrimonio culturale per lo sviluppo delle competenze nella scuola primaria*, Milano, FrancoAngeli, 2018, p. 25.

curiosità e favorisce un apprendimento più profondo. Inoltre, gli ambienti virtuali arricchiti da narrazioni e suoni integrano anche il patrimonio intangibile, trasformando l'esperienza educativa in qualcosa di coinvolgente e significativo per studenti di tutte le età¹⁸.

3. Il contesto della ricerca: il progetto Digital-Spektrum

Secondo i presupposti teorici finora esposti, è stato dato avvio alle attività di ricerca del progetto Digital-Spektrum¹⁹, progetto finanziato dall'Unione Europea all'interno del programma Erasmus+ KA210 e destinato alla formazione degli adulti. L'obiettivo principale del progetto Digital-Spektrum è quello di fornire al personale dei musei competenze e abilità digitali per progettare esperienze museali inclusive per persone con disturbi dello spettro autistico (*Autism Spektrum Disorders – ASD*).

Per concretizzare questo obiettivo, è fondamentale sostenere e incoraggiare la trasformazione digitale dei musei. Le tecnologie digitali sono infatti strumenti potenti per progettare opportunità educative personalizzate, adattabili, flessibili e diversificate che garantiscano forme di apprendimento inclusive per tutte le tipologie di utenti.

Attraverso la realizzazione di attività incentrate sull'Object-based Learning, sul Digital Storytelling e sull'uso delle tecnologie digitali per la promozione del benessere personale e sociale, gli obiettivi concreti che Digital-Spektrum si propone di raggiungere sono la formazione di professionisti museali in grado di comprendere e padroneggiare le competenze digitali e di applicarle alla fruizione e alla valorizzazione del patrimonio culturale; lo sviluppo di competenze professionali per il personale dei musei nel campo della progettazione inclusiva e digitale degli spazi museali e delle esperienze educative; la promozione delle conoscenze dei bisogni educativi di utenti con ASD e sulle modalità di coinvolgimento all'interno degli spazi museali e delle esperienze di fruizione del patrimonio.

Il progetto coinvolge tre istituzioni europee di diversa natura e collocazione geografica:

- l'Università degli Studi di Roma Tor Vergata (Coordinatore) (Italia);

¹⁸ Mortara, Michela, and Chiara Catalano. "3D Virtual environments as effective learning contexts for cultural heritage." *Italian Journal of Educational Technology* 26.2 (2018): 5-21.

¹⁹ Per ulteriori informazioni <https://www.digitalspektrum.eu/>

101 – *Competenze digitali, patrimonio e inclusione.*
Un'esperienza di formazione internazionale
per educatori museali

- il Museo Nazionale d'Arte della Catalogna (Spagna)
- l'organizzazione non governativa Via Artis (Francia)

Nel corso del progetto, il Partenariato lavora su due aspetti principali organizzati in specifici *work-packages*:

a. la realizzazione di tre diverse esperienze di formazione (*workshop*) (OBL, Digital Storytelling e uso delle tecnologie per il benessere) in differenti contesti nazionali (rispettivamente Italia, Francia e Spagna) indirizzate al personale museale nel campo dell'uso delle tecnologie digitali per la progettazione e realizzazione di esperienze di educazione al patrimonio in termini inclusivi;

b. la redazione di *toolkit* per i musei utili a renderli più inclusivi nei confronti di utenti con ASD e delle loro famiglie.

Il progetto mira a generare un impatto positivo su quattro diversi livelli:

- Educazione degli adulti, nel campo dei professionisti museali (workshop e risorse di apprendimento, sviluppo di competenze digitali);
- Comunità locali e musei come spazi inclusivi, connessi e in rete;
- Pubblico (in particolare utenti con ASD);
- Società in generale.

Il primo livello di impatto è costituito dai partecipanti alle esperienze di formazione realizzate in seno al progetto, ovvero professionisti e educatori museali che parteciperanno alle esperienze di formazione in Italia, Francia e Spagna e svilupperanno competenze digitali durante la durata del progetto.

Il secondo livello di impatto riguarda le comunità locali e i musei, dove i professionisti e gli educatori saranno in grado di realizzare le loro attività educative inclusive e utilizzare le competenze professionali sviluppate per coinvolgere un pubblico più ampio, migliorando di conseguenza le opportunità delle persone con ASD di vivere i musei come spazi sociali e di partecipare alla creazione di una memoria condivisa, sollecitando la salute e il benessere personale e comunitario.

Infine, ma non meno importante, il progetto Digital-Spektrum si rivela una iniziativa di ricerca utile per la società in generale, in quanto definisce il museo come un nuovo spazio di incontro in cui i cittadini con diverse esigenze di apprendimento possono avere uno scambio reciproco, per una comprensione reciproca delle peculiarità, promuovendo così lo sviluppo culturale, economico e comunitario del territorio di riferimento.

4. Domande, obiettivi e metodologia della ricerca

Prendendo in considerazione i presupposti sopra esposti, sono state formulate le seguenti domande di ricerca:

- può un'esperienza formativa nel campo dell'OBL digitale migliorare la percezione del livello di competenza professionale degli educatori?
- quali tipologie di competenze trasversali è possibile sollecitare fra gli educatori che partecipano ad attività di formazione sull'uso dell'OBL digitale per gli utenti con ASD in contesti di educazione al patrimonio?

Questo studio si propone di presentare i risultati della prima esperienza di formazione del progetto Digital-Spektrum, ovvero il workshop di OBL realizzato nel mese di luglio 2024 presso il Museo Palazzo Merulana di Roma e che ha visto la partecipazione di 30 professionisti ed educatori museali.

Gli obiettivi dell'esperienza formativa erano i seguenti:

- conoscere le principali caratteristiche della metodologia OBL, soprattutto in contesti di educazione museale digitale per utenti affetti da ASD;
- riflettere sul modo in cui l'OBL può favorire il benessere personale e comunitario in contesti di educazione museale;
- comprendere quali altre metodologie di apprendimento è possibile adottare con l'OBL per migliorarne l'efficacia in termini educativi;
- riflettere sui bisogni educativi degli utenti con ASD in contesti museali e sul modo in cui sfruttare l'OBL digitale per soddisfare tali bisogni;
- partecipare a una sessione di OBL digitale mediante la fruizione di opere museali digitalizzate e scansionate in 3D.

A una fase più teorica sull'uso dell'OBL digitale nelle esperienze di educazione al patrimonio è seguita la presentazione di specifici modelli per la pianificazione di sessioni di apprendimento con persone affette

da ASD²⁰, nonché di strumenti di valutazione del benessere²¹ e dell'empatia (BES-A)²² da adoperare nel contesto museale.

L'esperienza formativa si è conclusa con due sessioni operative durante le quali i partecipanti sono stati divisi in due gruppi e, a turno, hanno partecipato a due tavoli di lavoro:

a. presentazione delle tecniche di scansione e stampa 3D di oggetti museali: dopo una presentazione degli strumenti di stampa 3D (software di elaborazione dati; scansione 3D; modellazione 3D) e delle varie metodologie (fotogrammetria; 3D Gaussian splatting), nonché delle differenze tra Mesh e G-Splat, i partecipanti sono stati invitati a scaricare l'app Scaniverse (e la sua controparte Android) per digitalizzare gli oggetti attraverso un processo automatico.

b. sessione di OBL digitale, con l'utilizzo della routine del pensiero *I See-I Think-I Wonder* e realizzata attraverso la manipolazione di oggetti museali digitalizzati in 3D, oggetti museali scansionati e stampati in 3D, strumenti tecnologicamente avanzati (es. microscopi digitali) per l'analisi dei dettagli degli oggetti.

Il workshop è terminato con la presentazione della piattaforma online in cui i partecipanti avevano la possibilità di completare l'esperienza di formazione. In particolare, sulla piattaforma, i partecipanti hanno avuto la possibilità di trovare il materiale didattico e ulteriori informazioni su quanto presentato durante l'incontro in presenza; inoltre, i partecipanti sono stati chiamati a svolgere esperienze basate sull'OBL digitale all'interno di ambienti virtuali collaborativi e valutare l'esperienza formativa (vedi Figura 1).

5. *Gli strumenti di valutazione*

Per una valutazione dell'efficacia e dell'impatto del workshop e delle attività progettate e realizzate, è stato somministrato un questionario finale, orientato alla raccolta di informazioni socio-demografiche,

²⁰ CAST, *UDL and the learning brain*, disponibile al link <http://www.cast.org/products-services/resources/2018/udl-learning-brain-neurosciences>.

²¹ L. Thomson, H. Chatterjee, *Assessing well-being outcomes for arts and heritage activities: Development of a Museum Well-being Measures toolkit*, in "Journal of Applied Arts & Health", 5, 2014.

²² A. Carré, N. Stefaniak, F. d'Ambrosio, L. Bensalah, C. Besche-Richard, *The Basic Empathy Scale in adults (BES-A): factor structure of a revised form*, in "Psychological assessment", 25(3), 2013, p. 679.

nonché di dati relativi alla percezione individuale dello sviluppo di competenze professionali, competenze trasversali e competenze digitali dei partecipanti.

Lo strumento è stato somministrato ai partecipanti al workshop durante la sessione in presenza; è stato visualizzato un QRCode tramite slide, che ha permesso ai partecipanti di accedere direttamente alla compilazione online del questionario, la cui durata è di circa dieci minuti.

Il questionario è composto da 8 item (domande chiuse, scala Likert) organizzate in 4 sezioni (vedi Tabella 1).

Nel paragrafo successivo sono presentati i principali risultati delle analisi condotte sui dati del questionario.

6. *Analisi dei dati*

In riferimento al contesto socio-anagrafico, i dati mostrano un pubblico piuttosto eterogeneo: c'è una netta prevalenza di donne nei partecipanti (24 su 30, 80%), e il range di età risulta piuttosto ampio, con il partecipante più anziano che dichiara di essere nato nel 1967 (57 anni), mentre il più giovane nel 1998 (26 anni) (età media= 38 anni).

Le occupazioni attuali dei partecipanti sono varie, con una netta prevalenza del settore dei musei e dei beni culturali: 19 intervistati su 30 (circa il 63%) sono impiegati in varie posizioni nel settore museale, con ruoli e compiti diversi (ad esempio: Coordinatore dei servizi di accoglienza e custodia dei musei; Responsabile dei servizi educativi dei musei; Educatore museale; Addetto ai servizi di accoglienza e custodia dei musei); 6 su 30 (20%) sono studenti o dottorandi; 3 su 30 (10%) sono educatori/insegnanti operanti in contesti scolastici; 2 su 30 (6,7%) sono ricercatori. Per coloro che hanno un contratto di lavoro, la forma contrattuale più comune è quella a tempo indeterminato (11 su 25, 44%).

Ai partecipanti è stato chiesto di valutare in che misura ritenevano di aver sviluppato le competenze professionali, trasversali e digitali in un intervallo compreso tra “per niente” (1) e “molto” (5).

Le competenze professionali più sviluppate risultano essere: “Sviluppare percorsi educativi che promuovano l'inclusione sociale e culturale” (“Molto” per 17 intervistati su 30, “Un po” per 11); “Promuovere l'accessibilità fisica, sensoriale, economica e culturale degli utenti dei musei” (“Molto” per 16 intervistati su 30, “Un po” per 9); “Produrre

materiali didattici funzionali agli interventi” (“Molto” per 16 intervistati su 30, “Un po” per 11).

Per quanto riguarda l'autovalutazione dello sviluppo delle competenze trasversali, le competenze più sviluppate sono state “Pensiero creativo” (“Molto” per 14 intervistati su 30, “Un po” per 15); “Ascolto attivo” (“Molto” per 12 intervistati su 30, “Un po” per 14); “Lavoro di squadra” (“Molto” per 12 intervistati su 30, “Un po” per 11).

In riferimento alle competenze digitali, la maggioranza degli intervistati ha sempre assegnato una valutazione positiva a ogni competenza specifica (“molto” o “un po”); pochissimi intervistati hanno dichiarato di non aver sviluppato le competenze elencate (“per niente”). Le competenze digitali più sviluppate risultano essere “Valutare criticamente le risorse e le informazioni che trovo su Internet e che utilizzo nella mia formazione” (“Molto” per 17 intervistati su 30, “Un po” per 7); “Modificare, adattare e/o creare in modo collaborativo risorse didattiche digitali per i miei utenti” (“Molto” per 13 intervistati su 30, “Un po” per 13); “Cercare e utilizzare materiali e programmi che potrebbero essere risorse didattiche utili per me” (“Molto” per 11 intervistati su 30, “Un po” per 15) (vedi Figura 2).

Infine, gli intervistati hanno dovuto formulare una valutazione sommativa dell'intera esperienza, esprimendo il loro grado di accordo con alcune affermazioni fornite mediante una scala Likert a 4 punti (da “1 – per nulla d'accordo” a “4 - molto d'accordo”).

Anche in questo caso, la maggior parte degli intervistati ha sempre dato risposte pienamente positive (3 o 4); solo un intervistato, per una sola affermazione, ha dato il grado di accordo più basso. In particolare, le affermazioni che hanno ricevuto il massimo grado di accordo sono state: “Ho sentito il sostegno del team dell'Università di Roma Tor Vergata” (per 19 intervistati su 30 selezionano l'opzione “Molto d'accordo”); “Le mie aspettative e motivazioni riguardo alla formazione sono state soddisfatte” (per 17 intervistati su 30 selezionano l'opzione “Molto d'accordo”); “Ho trovato nuova ispirazione nella discussione tra colleghi durante la formazione” (per 15 intervistati su 30 selezionano l'opzione “Molto d'accordo”).

L'analisi delle correlazioni di Pearson condotta sulle variabili del questionario ha evidenziato una serie di relazioni significative tra alcuni aspetti chiave della formazione e il supporto fornito ai partecipanti. Una delle correlazioni più forti, con un coefficiente di 0,85 ($\alpha=0,05$), è stata riscontrata tra i livelli di competenza relativi allo sviluppo di

percorsi educativi che promuovono l'inclusione sociale e culturale e la realizzazione di materiali educativi funzionali agli interventi. Tale connessione evidenzia che un approccio integrato allo sviluppo di programmi educativi richiede anche una progettazione attenta dei materiali, garantendo che siano accessibili e adatti a tutti i gruppi sociali e culturali.

Un'altra correlazione significativa ($r = 0,76$, $\alpha=0,05$) è stata osservata tra i livelli di competenza relativi alla promozione dell'accessibilità fisica, sensoriale, economica e culturale del museo e la capacità di ascolto attivo del personale. Questo risultato indica che un impegno per migliorare l'accessibilità ai luoghi culturali come i musei va di pari passo con una maggiore attenzione alle interazioni di qualità con i visitatori. In particolare, la capacità di ascolto attivo, che comprende l'attenzione ai segnali verbali e non verbali, risulta essenziale per comprendere le diverse esigenze degli utenti e rispondere in modo adeguato, migliorando l'esperienza complessiva di accessibilità.

Un'altra importante correlazione ($r = 0,82$, $\alpha=0,05$) è stata rilevata tra i livelli di competenza di progettazione di interventi educativo-didattici e quelli di analisi delle soluzioni tecnologiche per favorire l'accessibilità del patrimonio culturale. Questo risultato suggerisce che i professionisti che si concentrano sulla progettazione di interventi educativi mirati tendono anche a ricercare attivamente e analizzare in modo critico le soluzioni tecnologiche più idonee per il contesto educativo inclusivo di riferimento. L'integrazione tra tecnologia e didattica è quindi fondamentale per rendere la cultura accessibile a un pubblico più ampio, riflettendo un approccio innovativo all'azione didattica.

La correlazione di 0,645 ($\alpha=0,05$) tra la percezione del supporto del team dell'Università di Roma Tor Vergata e la capacità della formazione di soddisfare i fabbisogni formativi evidenzia l'importanza del supporto istituzionale durante il percorso formativo. I partecipanti che hanno percepito un maggiore sostegno da parte del team di ricerca hanno anche valutato più positivamente l'efficacia della formazione nel colmare i loro bisogni formativi. Questa correlazione suggerisce che il supporto non solo facilita la partecipazione attiva, ma contribuisce a migliorare l'esperienza complessiva di apprendimento, assieme all'evidenza che investire in un'assistenza mirata e continuativa può migliorare significativamente la soddisfazione e l'efficacia dei programmi formativi.

L'alpha di Cronbach calcolato per i dati forniti è pari a 0.95.

7. Discussione e conclusioni

La progettazione e realizzazione dell'attività di formazione risponde alla duplice necessità per il sistema educativo di formare professionisti capaci di gestire la complessità pedagogica dell'ambiente museale per l'elaborazione di interventi educativi efficaci destinati agli utenti con ASD, nonché di sollecitare negli educatori competenze trasversali e professionali, in particolare di ambito digitale. L'obiettivo di fondo dell'attività di formazione è infatti quello di illustrare l'uso dell'OBL all'interno di contesti digitali di educazione al patrimonio al fine di favorire l'inclusione culturale, il benessere e lo sviluppo di pratiche educative *autism-friendly*.

Dall'analisi dei dati è possibile formulare alcune riflessioni. La valutazione complessiva dell'attività è altamente positiva, in quanto riflette i buoni risultati ottenuti in varie aree di competenza e la soddisfazione dei partecipanti. I partecipanti rappresentavano un gruppo eterogeneo, con una maggioranza di donne (80%) e un'ampia fascia d'età compresa tra i 26 e i 57 anni, il che indica un'ampia attrattiva e accessibilità. I background professionali erano prevalentemente nel settore dei musei e dei beni culturali, il che si allinea bene con l'obiettivo dell'attività. La maggior parte dei partecipanti (63%) lavora in vari ruoli museali, il che dimostra la rilevanza dell'attività per i professionisti del settore.

I risultati dell'autovalutazione sono ampiamente positivi, con i partecipanti che riferiscono un sostanziale sviluppo delle competenze professionali. Particolarmente degno di nota è il miglioramento delle competenze relative allo sviluppo di percorsi educativi che promuovano l'inclusione sociale e culturale e il miglioramento dell'accessibilità per gli utenti dei musei. Nessun partecipante ha indicato una mancanza di sviluppo delle competenze, il che sottolinea l'efficacia del programma nel raggiungere i suoi obiettivi educativi. I partecipanti hanno anche segnalato progressi significativi nelle competenze trasversali, in particolare nel pensiero creativo, nell'ascolto attivo e nel lavoro di gruppo. Il feedback costantemente positivo in queste aree riflette il successo dell'attività nel promuovere le competenze trasversali essenziali, fondamentali per la crescita personale e professionale. Lo sviluppo delle competenze digitali è stato un'altra area forte, con i partecipanti che hanno affermato di aver migliorato la loro capacità di valutare criticamente le risorse online e di creare o adattare contenuti didattici digitali.

L'attività ha chiaramente fornito strumenti e conoscenze preziose per la navigazione e l'utilizzo delle risorse digitali, sempre più importanti nell'attuale panorama digitale.

Inoltre, l'attività ha avuto un grande successo in tutte le dimensioni valutate. I partecipanti hanno espresso un feedback positivo riguardo allo sviluppo delle loro competenze, sia in ambito professionale e trasversale, sia nelle competenze digitali. Ciò dimostra che l'attività non solo è stata pertinente e ben strutturata, ma anche efficace nel fornire risultati validi a un pubblico eterogeneo e coinvolto.

Le correlazioni significative individuate dimostrano che il supporto istituzionale universitario, le competenze di programmazione in termini di accessibilità e inclusione nonché l'uso di soluzioni tecnologiche sono aspetti interconnessi che contribuiscono a un'esperienza formativa efficace. L'inclusione sociale e culturale, così come l'attenzione all'ascolto attivo, giocano un ruolo cruciale nella promozione di esperienze educative del patrimonio che rispondono efficacemente ai bisogni dei partecipanti. Questi risultati possono guidare le future strategie educative per migliorare sia la qualità della formazione che l'accessibilità del patrimonio culturale e delle opportunità di apprendimento del personale educativo museale.

In conclusione, la conoscenza della metodologia dell'OBL digitale è percepita dai partecipanti come un fattore in grado di favorire specifiche competenze professionali e trasversali, come la progettazione di esperienze educative partecipative, anche in contesti museali, e il supporto al benessere dei discenti, soprattutto quello sociale.

Sebbene non sia possibile generalizzare i risultati dell'esperienza educativa per ovvie scelte metodologiche, i dati raccolti suggeriscono possibili sviluppi futuri, come la possibilità di arricchire l'attività di formazione con contenuti e incontri più specifici sull'OBL digitale, tra cui diversificare le attività di manipolazione per le diverse tipologie di oggetti del patrimonio e di contesti museali; l'uso di strumenti validi alla valutazione delle competenze trasversali dei partecipanti; sessioni specifiche su contenuti legati all'ASD e alle diverse necessità educative che utenti con ASD possono presentare.

109 – *Competenze digitali, patrimonio e inclusione.*
Un'esperienza di formazione internazionale
per educatori museali

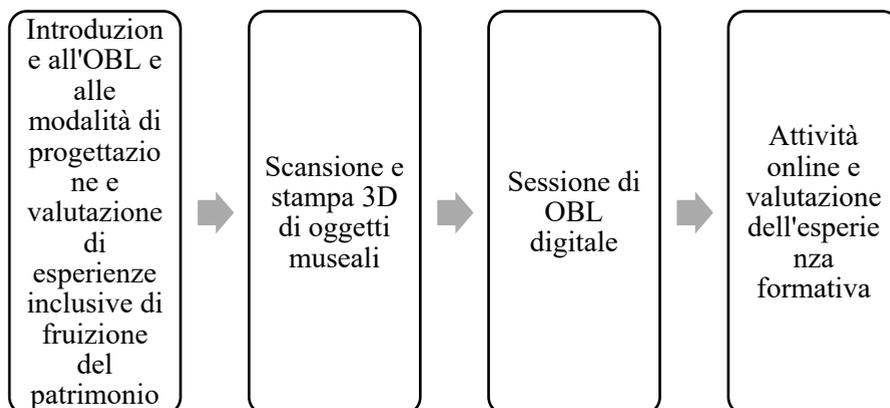


Figura 1 – Struttura e contenuti dell'esperienza di formazione

Tabella 1- Sezione e indicatori del questionario somministrato ai partecipanti

Sezione	N. domande	Indicatori
1	4	Informazioni socio-anagrafiche
2	1	Valutazione dell'esperienza formativa in termini di competenze professionali acquisite e/o sviluppate
3	2	Valutazione dell'esperienza formativa in termini di competenze trasversali e digitali acquisite e/o sviluppate
4	1	Valutazione dell'esperienza formativa in termini di qualità del workshop e del materiale didattico; conoscenze acquisite; capacità

		sollecitate, aspettative e impatto nella pratica professionale.
--	--	---

Il Workshop ha migliorato le mie capacità digitali di

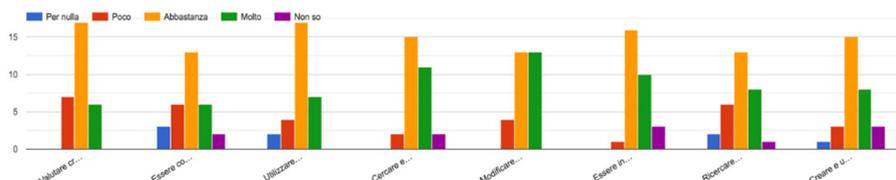


Figura 2 – Livelli di competenze digitali sollecitate nei partecipanti al termine dell'esperienza di formazione

Riferimenti bibliografici

Ashburner J., Vickerstaff S., Beetge J., Copley J., *Remote versus face-to-face delivery of early intervention programs for children with autism spectrum disorders: Perceptions of rural families and service providers*, in "Research in Autism Spectrum Disorders", 23, 2016, pp. 1-14

Baranek G., *Efficacy of sensory and motor interventions for children with autism*, in "Journal of Autism and Developmental Disorders", 32(5), 2002, pp. 397-422

Baumeister R. F., *Meanings of life*, New York, Guilford Press, 1991

Barthélémy J., Bonnave P., Giroux L., Legari S., *FRAMEwork. Guide for Welcoming Museum Visitors with Autism Spectrum Disorder*, 2021, disponibile al link <https://framemuseums.org/new/wp-content/uploads/2021/04/Framework1-FINAL-ENGLISH-VERSION-1.pdf>

CAST, *UDL and the learning brain*, Wakefield, MA, Author, 2018, disponibile al link <http://www.cast.org/products-services/resources/2018/udl-learning-brain-neuroscience>

Chatterjee H., Noble G., *Museums, Health and Well-Being*, Londra, Routledge, 2013

Chatterjee H. J., Hannan L., *Engaging the Senses: Object-Based Learning in Higher Education*, Londra, Routledge, 2015

Durbin G., Morris S., Wilkinson S., *Learning from objects: A teachers guide*, Swindon, English Heritage, 1990

Commissione Europea, *Europe's Digital Progress Report EDPR 2017*, 2017, disponibile al link <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/europes-digital-progress-report-2017>

Commissione Europea, *Digital Education Action Plan*, 2018, disponibile al link <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=COM:2018:22:FIN>

111 – *Competenze digitali, patrimonio e inclusione.*
Un'esperienza di formazione internazionale
per educatori museali

Dempsey I., Foreman P., *A review of educational approaches for individuals with autism*, in “International Journal of Disability, Development and Education”, 48(1), 2001, pp. 103-116

Falk J.H., Dierking L.D., *Learning from museums*, Lanham, Rowman & Littlefield, 2018

Fancourt D., Finn S., *What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being? A scoping review*, Copenhagen, WHO Regional Office for Europe, 2019

Faras H., Al Ateeqi N., Tidmarsh L., *Autism spectrum disorders*, in “Ann Saudi Med.”, 30(4), 2010, pp. 295-300

Froggett L., Farrier A., Poursanidou K., Hacking S., Sagan O., *Who Cares? Museums, Health and Wellbeing Research Project*, University of Central Lancashire, 2011.

International Council of Museum, *Museums, museum professionals and COVID-19, ICOM report*, 2020, disponibile al link <https://icom.museum/wp-content/uploads/2020/05/Report-Museums-and-COVID-19.pdf>

Lane J., Wallace A., *Hands On: Learning from Objects and Paintings. A Teacher's Guide*, Glasgow, Glasgow Museums Publishing, 2007

Manzi E., Savarese G., Mollo M., Iannaccone A., *Objects as Communicative Mediators in Children with Autism Spectrum Disorders*, in “Front. Psychol”, 11, 2020, p. 1269

Marco E.J., Hinkley L.B., Hill S.S., Nagarajan S.S., *Sensory processing in autism: a review of neurophysiologic findings*, in “Pediatr Res”, 69, 2011, pp. 48-54

Network of European Museum Organisations, *Survey on the impact of the COVID-19 situation on museums in Europe Final Report*, 2020, disponibile al link https://www.ne-mo.org/fileadmin/Dateien/public/NEMO_documents/NEMO_COVID19_Report_12.05.2020.pdf

Network of European Museum Organisations, *Digital learning and education in museums. Innovative approaches and insights*, 2021, disponibile al link https://www.ne-mo.org/fileadmin/Dateien/public/Publications/NEMO_Working_Group_LEM_Report_Digital_Learning_and_Education_in_Museums_12.2022.pdf

OCSE, *Education at a Glance: OECD Indicators*, Parigi, OECD Publishing, 2022.

Osborne J., *Art and the child with autism: therapy or education?* in “Early Child Development & Care”, 173(4), 2003, pp. 411-423

Paris S.G., *Perspectives on Object-Centred Learning in Museums*, Londra, Routledge, 2002

Piazza R., Rizzari S., *Il profilo professionale dell'educatore museale oggi: opportunità e sfide*, in “Pedagogia oggi”, 20(2), 2022, pp. 42-49

Poce A., *Il patrimonio culturale per lo sviluppo delle competenze nella scuola primaria*, Milano, Franco-Angeli, 2018, p. 25

Poce A., *Education research in museum settings: methodologies, tools and functions*. Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane, 2020

Round A., Baker W. J., Rayner C. S., *Using Visual Arts to Encourage Children with Autism Spectrum Disorder to Communicate Their Feelings and Emotions*, in “Open Journal of Social Sciences”, 05(10), 2017, pp.90-108

Stringer K., *Programming for People with Special Needs: A Guide for Museums and Historical Sites*, Lanham, Rowman & Littlefield, 2014

Thomson L., Chatterjee H., *Assessing well-being outcomes for arts and heritage activities: Development of a Museum Well-being Measures toolkit*, in “Journal of Applied Arts & Health”, 5, 2014

Tlili A., *In Search of Museum Professional Knowledge Base: Mapping the professional knowledge debate onto museum work*, in “Educational Philosophy and Theory”, 48(11), 2015, pp.1100-1122

UNESCO, *Museum Around the World. In the Face of COVID 19*, UNESCO report, 2020, disponibile al link <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373530>

UNESCO, *Global education monitoring report, 2021/2: Non-state actors in education: who chooses? who loses?* Parigi, UNESCO, 2021

Van Veldhuizen A., *Education Toolkit: methods & techniques from museum and heritage education*, Utrecht, Liesbeth Tonckens and Gundy van Dijk, 2017

Vuorikari R., Punie Y., Carretero Gomez S., Van Den Brande G., *DigComp 2.0: the digital competence framework for citizens*, 2016

Wiley D. A. (a cura di), *The instructional use of learning objects*, Bloomington, Agency for Instructional Technology, 2000

Storie che amplificano la potenza delle storie: Beatrice Masini e l'uso della metanarrazione

Noemi Fiorito

Questo saggio è un'analisi della metanarrazione come procedimento letterario e delle implicazioni specifiche che assume quando è presentato a lettori in età evolutiva. La riflessione teorica avviene a partire da un romanzo di Beatrice Masini, Bambini nel bosco, nel quale, in un futuro distopico, la lettura di fiabe diviene il canale emancipatorio che permette di mutare la condizione di sopravvivenza a cui i bambini sono costretti. La letteratura diviene il luogo in cui specchiarsi per riflettere sulla propria condizione e per poterla capovolgere e, inoltre, spazio meta-riflessivo per i lettori.

This essay is an analysis of metanarrative as a literary procedure and the specific implications it assumes when presented to readers of developmental age. The theoretical reflection takes place starting from a novel by Beatrice Masini, Bambini nel bosco, in which, in a dystopian future, the reading of fairy tales becomes the emancipatory channel that allows to change the condition of survival to which children are forced. Literature becomes the place in which to mirror oneself in order to reflect on one's condition and to be able to overturn it, and also a meta-reflexive space for readers.

Parole chiave: metanarrazione, Masini, infanzia, metacognizione, letteratura

Keywords: metafiction, Masini, childhood, metacognition, literature

*È l'alfabeto.
Ventisei lettere in tutto.
Colle lettere fai le parole.
Colle parole fai tutto.*

(Sapphire, Preciuos)

1. Che cos'è la metanarrazione?

Lo scopo di questo saggio è quello di fornire uno strumento di riflessione sulle possibilità offerte dalla presenza di elementi metanarrativi attraverso l'analisi di uno dei più importanti romanzi di Beatrice Masini. Si cercherà di capire quali possibilità emergono quando questi elementi riflessivi sono proposti a un lettore in età evolutiva.

Per far questo, in prima istanza, è necessario cercare di dare una definizione di cosa sia la metanarrazione. Il termine viene utilizzato per la prima volta in ambito critico americano da William Gass¹ per definire tutti quei romanzi di matrice postmoderna che, al loro interno, in qualche modo, contenevano una riflessione sulla stessa narrazione e sul rapporto tra finzione e realtà. Le narrazioni costruite in questo periodo storico nascono come conseguenza di un'instabilità crescente che gli intellettuali elaborano in risposta alle grandi innovazioni che avvengono in campo scientifico, filosofico e linguistico nel corso del Novecento. Tutte le narrazioni e la funzione che svolgevano all'interno della società, e dunque la capacità che era loro conferita di parlare del reale rendendolo comprensibile e riconducibile a una sola verità, viene meno quando, in diversi ambiti della cultura, è messa in discussione la possibilità stessa di parlare del mondo, di descriverlo e di conoscerlo da un punto di vista che risultasse determinato e sostanziale per ognuno. Basti pensare agli effetti che ebbero nella riflessione critica scoperte come la teoria della relatività di Einstein, il principio di indeterminazione di Heisenberg o il cosiddetto *Linguistic Turn*, in campo linguistico. Cadute quelle che Lyotard ha chiamato "grandi narrazioni" (*metarécit*), rimane negli scrittori la domanda sulla funzione della letteratura e sulle sue stesse possibilità di raccontare. Questa difficoltà entra fortemente nelle opere letterarie a partire dagli anni Sessanta in poi, attraverso forme di riflessione che disvelano il processo narrativo all'interno della narrazione stessa, in modalità più o meno esplicite, ma sempre con l'effetto di scopercchiamento della realtà fittizia a favore di un'architettura narrativa che mette in gioco il suo stesso farsi e dunque la faziosità del punto di vista. In questo modo, l'interrogazione sulla funzione della parola narrativa, il posto che questa occupa all'interno del testo e agli occhi del lettore e del narratore, diventano un aspetto centrale per la determinazione del senso dell'opera stessa, in un rovesciamento di possibilità secondo cui ciò che prima sembrava dare una risposta di significato alla realtà che descriveva, diviene invece spazio di creazione di domande aperte su innumerevoli ipotesi di senso, anche in antitesi tra loro. Ma tutti i critici² sono concordi nell'affermare che procedimenti

¹ W. H. Gass, *Philosophy and form of fiction*, in *Fiction and the Figures of Life*, New York, Alfred A. Knopf, 1970. Egli, ovviamente, utilizza il termine in inglese e noi traduciamo "metanarrazione" dal suo "*metafiction*".

² Il rapporto tra metanarrazione e corrente postmoderna è più intricato di quanto possa sembrare. Tutti gli studiosi che si sono concentrati in questo ambito però

metanarrativi di questo genere, nei quali il testo riflette su sé stesso, sulle sue possibilità e sulle possibilità della parola di descrivere e di narrare il mondo, e di cambiarlo anche, esistono da sempre nella letteratura, e sono rintracciabili già, ad esempio, nel prosimetro di Menippo di Gadara, che Bachtin legge come precursore del romanzo polifonico di Dostoevskij³.

Ma cosa avviene quando questo tipo di procedimenti riflessivi sono inseriti in testi scritti per bambini e bambine che stanno costruendo il loro rapporto con i libri e con la lettura? L'ipotesi portata avanti in questo saggio è che la presenza di elementi metanarrativi nel testo possano aprire al piccolo lettore riflessioni sempre più profonde sul rapporto tra finzione letteraria e realtà vissuta, costruendo poi progressivamente una idea di come le due sfere si influenzino vicendevolmente. Sembra, infatti, che questo tipo di procedimenti, presentati a ragazzi e ragazze che stanno imparando il rapporto con la lettura e che fruiscono della bellezza delle storie, oltre a creare la meraviglia che sempre avviene di fronte a un oggetto esteticamente e artisticamente ispirato, possano gettare precocemente le basi per abituare i lettori a un pensiero meta-riflessivo sul senso della letteratura nella propria esistenza, su come la parola, letta e ascoltata, costituisca anche un tassello fondamentale della costruzione del proprio Sé. Questo tipo di procedimenti contribuiscono a instaurare nei ragazzi e nelle ragazze un rapporto con la lettura che non si fermi alla semplice fruizione di una storia, ma che, abitui invece a un pensiero meta-riflessivo capace di scavare più in profondità nel testo, fino a riuscire a mettere in relazione narrazione e realtà, parole e nuove idee, pensiero, linguaggio e senso della vita. Di fatto, presentare a giovani lettori e lettrici testi con riferimenti metanarrativi in età precoce, significa anticipare e collaborare a costruire un tipo di rapporto con la letteratura e con la parola che sia intimo, aperto e preparatorio a tutti quei procedimenti critici e alla strumentazione che li permette e che la scuola metterà loro a disposizione: questi strumenti potranno

concordano nell'idea sopradescritta di non poter collocare istanze metanarrative solo in questa particolare corrente ideologica. Si vedano: L. Hutcheon, *Narcisistic narrative. The metafictional paradox*, New York and London, Methuen, 1984, p. 18; W. Ommundsen, *Metafictions? Reflexivity in contemporary texts*, Melbourne, Melbourne University Press, 1993, p. 4; P. Waugh, *Metafiction. The theory and practice of self-conscious fiction*, London and New York, Methuen, 1984, p. 5; V. Giordano, *Dalle avventure ai miracoli. Bontempelli tra narrativa e metanarrativa*, Leicester, Troubadour Publishing, 2009.

³ M. Bachtin, *Dostoevskij*, tr. it., Torino, Einaudi, 1968.

essere efficaci nella misura in cui già sarà presente nei bambini e nelle bambine un'abitudine a pensare il testo come qualcosa che ha a che fare con la nostra vita, con la comprensione di noi stessi e del mondo e con un'espansione dell'esperienza possibile.

2. Bambini nel Bosco: *un romanzo metanarrativo*

*Bambini nel bosco*⁴ è il primo romanzo per ragazzi arrivato finalista al Premio Strega, nel 2010. Si prende in considerazione in virtù del fatto che rappresenta un vero e proprio inno alla narrazione e al rapporto tra letteratura e vita e tra pensiero e linguaggio e che dunque è esemplificativo delle riflessioni che possono scaturire dalla lettura di testi metanarrativi.

È un romanzo scritto per ragazzi, ma destinato a tutti, come ogni libro di qualità, caratterizzato da un linguaggio curato e brillante che non si piega a banalizzazioni a motivo del pubblico a cui si riferisce, ma che, anzi, riesce a restituire piena dignità al lettore che può godere di termini ricercati e mai casuali – esatti, direi – e di un linguaggio che diviene un filo diretto attaccato a quelle parti recondite di noi che permettono alle parole di divenire echi vibranti, definizioni adatte di sensazioni intricate, risuonare, costituire nuovi specchi attraverso i quali conoscerci.

Il romanzo inizia catapultandoci improvvisamente in *medias res*, in un mondo distopico nel quale un narratore onnisciente racconta fatti. Non tutti gli elementi sono immediatamente comprensibili al lettore, che quindi vive l'incontro con la narrazione con un senso di smarrimento e disorientamento: sa che in quella storia non potrà avvalersi per la comprensione dei suoi punti di riferimento usuali, ma dovrà a mano a mano entrare in una realtà nuova e costruirli mettendo insieme i cenni che il narratore progressivamente fornisce. La percezione è comunque immediatamente quella di un luogo inospitale, illuminato dalla luce verde e innaturale di un Aster, dove alcuni bambini si muovono incuriositi verso la novità del giorno: l'arrivo di un nuovo bambino, un Sette, e si aspetta di sapere a quale Grumo verrà assegnato. Non c'è da subito nessun adulto cui i bambini possano chiedere informazioni, e loro stessi cercano di dedurre. Il punto di vista è quello di un ragazzino in particolare, Tom. Attraverso le sue riflessioni conosciamo l'esistenza

⁴ B. Masini, *Bambini nel bosco*, Roma, Fanucci, 2010.

di una Base, un luogo in cui ognuno di loro sarebbe potuto finire in caso di disobbedienza; veniamo informati dell'esistenza di una medicina somministrata tutte le sere, che agisce sulla memoria, toglie gli incubi e permette un sonno tranquillo ai bambini e che lui, di nascosto, aveva smesso di prendere da un po'. Tom, poi, ci fa entrare immediatamente nel problema della memoria, in due modi, essenzialmente: da una parte ci sono i Cocci, ricordi che riaffiorano flebilmente, dolci in quanto ricordi, appunto, ma dolorosi perché parte di un "prima" ormai dissolto e perché quasi mai netti, sempre offuscati e parziali, irraggiungibili nella loro completezza e sfuggevoli; nel libro hanno una funzione importante, costituiscono infatti il tramite con il ricongiungimento al senso delle cose. Cose che non sono più e per questo fanno male, ma che continuano ad avere necessità di essere e di portare significato oltre la loro assenza. Sono memorie di *script*, di schemi mentali costruiti precedentemente, dei bambini protagonisti del libro e, potremmo azzardare, degli stessi lettori.

Tom ha un segreto, un libro, scampato miracolosamente alla devastazione che ha cambiato la vita di tutti i bambini presenti nel racconto, e ritrovato in una valigia nel bosco vicino, dove qualche volta si è spinto di nascosto: al solo guardarlo capisce immediatamente l'enorme valore dell'oggetto, rammenta di saperlo decifrare, di saper leggere, cosa che precedentemente non ricordava, lo custodisce gelosamente e diviene la spinta a lottare contro la tendenza a dimenticare.

Appare evidente sin da subito, in Tom, il piacere che può derivare da quell'oggetto così prezioso, immediato, come un buon cibo, ma lento a rivelarsi nei suoi variegati risvolti durante il corso della vita.

Con quello strumento tra le mani, può continuare a sopravvivere nonostante l'assurdità e la violenza dei rapporti usuali nell'ambiente che lo circonda.

Il campo in cui questi bambini vivono è diviso in gruppi, ognuno identificato da un Grumo. I diversi Grumi sono costantemente in lotta tra loro soprattutto perché il cibo è scarso e bisogna contenderselo. Ogni gruppo ha un capo che dà le regole: il Grumo Tredici, quello di Tom, ha per capo Hana.

Hana proseguì nella sommaria istruzione del nuovo arrivato (ZeroSette) – Qui comando io. Si fa come dico io. Stai lontano dagli altri Grumi. Non parlare con quelli degli altri Grumi. Non mangiare cose che non siano baccelli o scatole. Taci e ubbidisci ... –.

Preso dall'ansia di far capire che aveva capito, Zero quasi le inciampò addosso. Hana si voltò e gli diede uno spintone che lo gettò a terra. – Non starmi appiccicato. Mi fai schifo – gli disse. Lui cominciò a piangere piano, ma si rialzò senza una parola e la seguì, questa volta a distanza, asciugandosi moccio e lacrime col braccio. Glor e Dudu si scambiarono un sorrisetto. C'erano passati tutti⁵.

La durezza di Hana, la sofferenza silenziosa di ZeroSette, la percezione della solitudine di quei bambini senza guida, senza protezione, costretti a difendersi l'uno dall'altro, i sorrisetti freddi degli altri, abituati e ormai indifferenti a quelle dinamiche di relazione forse necessarie alla sopravvivenza, ci proiettano in un mondo doloroso in cui risalta senza dubbio il continuo riferimento all'inutilità della conversazione (“non parlare con quelli degli altri Grumi”; “Taci”; “si rialzò senza una parola”), del dialogo, all'obbligo di tacere esteso anche a quello di domandare.

Se inizialmente la potenza della lettura influisce solo su Tom, che ne custodisce segretamente i frutti, la situazione si trasforma quando Hana e gli altri del Grumo vengono a conoscenza del libro. Il timore iniziale di Tom di fronte a questa scoperta si trasforma ben presto in sorpresa, e questo evento crea le condizioni per il passaggio da quella fase che Greimas chiamerebbe di *stato virtuale* a quella che attiva il processo di *attualizzazione* che poi si trasformerà a sua volta in *realizzazione*. Il libro è il motore che muove le decisioni e sveglia la coscienza del proprio esserci. Muove all'azione, alla necessità di esistere, di scappare, di costruire il proprio futuro, anche se questo è costituito da elementi incerti e pericolosi, come il bosco. Il viaggio che inizia però non è solo uno spostamento fisico, è anche un'alfabetizzazione narrativa, una crescita del rapporto col testo e tra il testo e la vita reale.

Con un istinto naturale tutti i bambini si siedono attorno a Tom, in cerchio, incantati all'ascolto: il libro è una raccolta delle fiabe più conosciute ed è corredato da immagini che le accompagnano.

Il percorso di crescita narrativa si dispiega lentamente e non è esplicitato nel testo, ma è possibile rinvenirlo analizzando le differenze tra le varie fasi del romanzo. Inizialmente, infatti, i bambini ascoltano le storie affascinati soprattutto dalla musicalità che le accompagna. Non hanno la capacità di comprenderne le trame o i significati perché non hanno memoria delle parole, né posseggono gli *script* che normalmente collegano le parole al mondo di fatti che si nasconde dietro di loro.

⁵ *Ibidem*, p. 15.

Alcuni di quei bambini sono degli Avanzi, ragazzini sopravvissuti miracolosamente allo scoppio della bomba che ha distrutto il mondo, hanno perso tutto, spesso sono feriti emotivamente e portano tracciate sulla propria pelle le conseguenze dell'esplosione: sono quelli che convivono coi Cocci, con quei ricordi che riaffiorano con dolore e difficoltà. Molti altri invece sono Dischiusi, bambini nati in provetta, che perciò non possiedono un passato, nessun ricordo, nessuna speranza che qualcuno potrà mai tornare a riprenderli. In entrambi i casi la difficoltà di comprensione è altissima. Spesso Tom si ferma a spiegare parole, altre volte cerca di mimarle, di pronunciarle. Ci sono volte in cui crea perifrasi, cambiando la forma esatta della frase, e i bambini protestano, secondo quel concetto legato alla ritualità che Rodari spiega benissimo nella *Grammatica della Fantasia*⁶ e che è un bisogno tipico dei bambini che si avvicinano alla lettura. Lentamente le parole si apprendono, divengono familiari, si collegano coi concetti e questi iniziano a influire sulla realtà: da questo stimolo prende avvio la possibilità di modificare atteggiamenti e di aprire possibilità di azione nuove.

Dapprima le parole costituiscono in sé stesse oggetto di riflessione, come se esigessero di essere svelate, disciolte, come se chiedessero di aggrapparsi al reale per essere trattenute:

– Ma com'era per davvero? –

Glor non riusciva a dormire, e gli dava il tormento. Sibilava le sue domande nel buio, e da ogni risposta sbucava una nuova domanda.

– Com'era cosa? – mormorò Tom.

– La casetta. Quella che i due fratellini si mangiano tutta. Com'era fatta? L'hai detto, ma non me lo ricordo. Erano cose così strane –

– Ah, quella. Era di zucchero, cioccolato, caramelle, marzapane... –

– Oh, che cose strane. Sono anche buone, vero? –

– Molto – disse, mentendo. Non lo sapeva, in realtà.

– Buone come le radici di venna? O buone come il dentro dei fiorellini gialli, che a metterlo sulla lingua ti scoppia in bocca? –⁷

Le storie, inoltre, divengono esempi sui quali modulare le proprie azioni e innescano pensieri riflessivi sui propri comportamenti:

– Hanno portato via un Otto del Tre – disse Glor, ansante. Poi si lasciò cadere a terra.

– Chi? – domandò Orla.

⁶ G. Rodari, *Grammatica della fantasia*, Torino, Einaudi, 1973.

⁷ *Ibidem*, p. 35.

– Erano due. Uno e una. L'hanno preso per mano. Così. –
Prese la mano di ZeroSette, che la ritrasse subito e se la ripulì sulla camicia.
– Guarda che tu fai più schifo di me – proclamò Glor, offeso.
– È bello tenersi per mano – disse Orla con un sospiro. – Come Hansel e Gretel. Come i Tre Porcellini⁸.

E ancora:

– Ti ho fatto paura? Perdonami – gli disse.
Lui cercò di decifrarne l'espressione, ma era troppo buio. Lei percepì il movimento e l'intenzione, perché gli disse: – Come la principessa della storia di oggi. Non dice “perdonami” al principe, dopo che lui l'ha salvata anche se lei lo aveva trattato così male? O non è il modo giusto? –
– No no, è giusto – disse Tom. – È che non è tanto una tua parola, ecco. –
Hana ridacchiò: – Non credere alle apparenze. Come nella storia del re ranocchio –⁹.

Questo dialogo tra Tom e Hana è interessante anche per un altro aspetto. Le storie che si ascoltano non rappresentano solo un modo di spiegare la realtà, come negli esempi precedenti. Inizia ad essere per Hana una possibilità di riflettere sulla propria vita e sulle proprie azioni. Il riferimento alla storia della principessa salvata nonostante il suo atteggiamento sprezzante verso il cavaliere è un po' il racconto della propria storia e di quella di Tom. Lei, sempre dura, avrebbe potuto proseguire con lo stesso atteggiamento per orgoglio se la storia non l'avesse portata a riflettere su possibilità alternative di affrontare i rapporti. Tom fa riferimento alle parole “proprie”. Tutti abbiamo parole nostre, che ci caratterizzano, la nostra *parole* direbbe De Saussure, ma l'ascolto e la lettura, attraverso l'esperienza altrui, possono regalarci, suscitandole, altre parole, altre opportunità, altre vie di azione, altri modi di vivere. Leggere o ascoltare come la parola narrata cambi la vita dei personaggi, poi, spinge ad una riflessione ulteriore, come in un gioco di specchi, in cui il lettore vede sdoppiato sé stesso.

La decisione di fuggire dal campo attraverso il bosco alla ricerca di altro, della gente, di un mondo diverso è frutto della prima sedimentazione della narrazione, che apre nelle menti dei bambini possibilità che, seppur presenti da sempre, non avrebbero mai potuto essere prese in considerazione senza il libro come strumento. Ben presto, però, Tom è assalito dalla paura. Il peso della responsabilità che sente nei confronti

⁸ *Ibidem*, p. 54.

⁹ *Ibidem*, p. 46.

di ogni singolo bambino del Grumo è dilatato dalla consapevolezza dell'esistenza di un divario tra la finzione narrativa e la vita vissuta. Sa che quella che loro stanno scegliendo di vivere è la realtà, e la realtà è che lui, a differenza dei protagonisti delle storie che legge, non ha una meta da seguire, né una direzione. Sa che i bambini sono indifesi, che potrebbero morire per una spina avvelenata o per un frutto incommestibile. Questi, dall'altra parte, ancora non hanno raggiunto la consapevolezza letteraria di Tom, sono spinti piuttosto a identificarsi con le storie narrate e tendono a modificare la visione del reale a partire dalle storie. Se il primo approccio alle fiabe poneva l'attenzione sul senso delle parole e apriva alla necessità di collocarle nel mondo per poterle fare proprie, ora i bambini tendono progressivamente a una identificazione della propria realtà esperienziale con quella che trovano descritta nel libro. Il risultato è una distorsione delle cose che si ripercuote sulla vita di gruppo, rendendo difficile la sopravvivenza.

Nel bosco c'erano i lupi. Orla ne era sicura. – Questa notte non ho chiuso occhio – dichiarò la mattina dopo, appena sveglia. ... – Sono neri, hanno gli occhi rossi e stanno in piedi dietro agli alberi: così. – Si alzò per dare una dimostrazione: andò ad appostarsi dietro un tronco, spuntando con le braccia ritirate sul petto, le manine penzoloni e un ghigno a mostrare tutti i denti.

Era la copia dell'immagine che nel libro illustrava Cappuccetto Rosso. ...

Ma quando mangiano i bambini, li mangiano in un boccone, vero? – chiese Orla, compiaciuta per aver dato il via a una conversazione così interessante. ...

– Come facciamo a mandarli via? Tu che sai tutto, come facciamo? –

Dudu, imperturbabile, rispose: – Dobbiamo essere più furbi. E scappare. E nasconderci. E poi tendere loro una trappola. – ... Cercò lo sguardo di Tom, una conferma. E a quel punto, chiamato in causa, Tom intervenne.

– Sentitemi bene, tutti quanti. Le storie sono per la sera, quando non vi addormentate stecchiti in due secondi com'è successo ultimamente. Di giorno non valgono. Di giorno c'è l'Aster, c'è la luce, e non si parla di storie; si fanno delle cose. Tipo alzarsi, rimettersi in sesto e partire senza perdere altro tempo. Chiaro? – ¹⁰.

L'autrice qui descrive dettagliatamente il cammino progressivo del lettore in fase evolutiva, percorrendo i gradini che si succedono verso una sempre maggiore consapevolezza. E lo fa rendendo oggettiva una necessità di interrogarsi sul senso della lettura e soprattutto sul rapporto che questa detiene con l'esistenza. Il lettore si rende conto pienamente degli errori interpretativi che i bambini compiono, ma nello stesso tempo è spinto verso la costruzione di un'idea personale della funzione

¹⁰ *Ibidem*, pp. 74-77.

che quella narrazione ha per i protagonisti della vicenda, sottendendo una normalità nella stessa azione di domandare e ricercare un senso e, infine, suscitando una riflessione sul collegamento che si instaura tra quel senso ricercato nella storia e la vita che ne è al di fuori. Questo collegamento, poi, è reso vivo dalle reazioni che nascono nel tempo in alcuni dei bambini. La narrazione suscita domande esistenziali che aprono crisi anche molto dolorose, come quella vissuta da Cranach.

Dunque Cranach, che camminava quando doveva ma appena poteva sta seduto a capo chino, perso in chissà quali pensieri, o forse in nessun pensiero; Cranach delle bolle, sfigurato da chissà quale feroce lampo di guerra, così brutto da guardare, si ribellò. Si ribellò a sé stesso, alle cose come stavano, alla sua bruttezza, alla sua inutilità. Scattò in piedi ... e cominciò ad urlare.

Orla fu la prima a mettersi le mani sulle orecchie, seguita da Ninne: l'urlo era alto e penetrante, da far quasi male. Gli altri invece rimasero in ascolto, perché era un urlo fatto di parole, ed erano turbati dal suo stridio quanto curiosi di ascoltare.

Le storie fanno sorgere interrogativi e li portano a riflettere sulla differenza, inizialmente dolorosa, che c'è tra loro e i protagonisti delle loro fiabe. Questi sono sempre di qualcuno e vanno sempre da qualche parte. Hanno un passato e una direzione futura. Non come loro. Loro spesso non hanno neanche genitori, se sono Dischiusi. Chi li ha avuti non li ricorda e non sa che fine abbiano fatto. Non sanno quale sarà la loro meta, se saranno costretti a vagare per sempre, soli. Come non sentire il peso di tutto questo scarto? Come poter pensare di paragonare la loro storia a quella dei libri? Come sciogliere la contraddizione rappresentata dai pensieri e dalle possibilità che la narrazione suscita e la loro condizione diversa? Tom teme che i bambini avvertano questo divario che lui sente fin dal momento della partenza, da quando – consapevolmente – si è deciso che la vita potesse imitare la letteratura. Prova disagio all'idea di deluderli, di far provare loro lo stesso senso di incertezza che lo attanaglia da quando è consapevole di dover gestire questo scarto.

Presto tutti capiscono che identificarsi non è possibile, che le fiabe ascoltate hanno smosso la loro intelligenza e che i processi di vita che traggono alimento da quella se ne discostano e divengono cosa diversa, che necessita di racconti nuovi. Questo è il senso dell'invenzione della loro prima storia nella storia, nel bosco. La necessità di non perdersi nello scarto che esiste tra la finzione narrativa e la realtà vissuta.

– Nel libro non c'è una storia di fuoco? – chiese ZeroSette. Era la prima volta che parlava da quando era stato zittito con un ceffone.

– Guardo – rispose Tom, anche se sapeva già che non ce n'erano. Ma fece lo stesso il gioco di sfogliare e cercare, mentre quelli più vicini a lui si allungavano per guardare le figure. – No, niente da fare – disse dopo un po'. Non voleva deluderli; nel libro c'era stato tutto quello che valeva la pena di sapere, fino a quel momento. E se avessero perso la fiducia, sarebbero andati ancora avanti?

Fu Orla a trarlo d'impaccio. – Perché non la facciamo noi, una storia col fuoco? –

– Ma noi non siamo un libro – rise Dudu. – Siamo bambini. –

– E allora? Possiamo fare una storia di bambini, e di fuoco. Insieme. Mescolati. Come nella zuppa di Orsacchiotto. C'è di tutto, no? –

E così quella sera, attorno al primo fuoco del Grumo in fuga, nacque la Prima Storia dei Bambini nel bosco. Se aveva un difetto, era la brevità; ed era anche un po' strana. Però piacque a tutti, e li cullò in un sonno tranquillo¹¹.

Da questo momento in poi il rapporto dei bambini con la narrazione rispetto al vissuto reale cambia completamente. È come se la possibilità di produrre loro stessi delle storie avesse aperto anche una nuova capacità di gestione delle domande che da queste nascono. I bambini possono affrontare il concetto legato alla parola “mamma” senza sentirsi smarriti: la mamma è una persona che tutti hanno, in qualche modo, che ti abbraccia non per fare la lotta o per farti guarire, come una coperta, ma per farti stare bene, gratuitamente. E quell'abbraccio suscita qualcosa dentro di te in grado di renderti felice. I bambini quindi provano, un po' goffi e spigolosi, a fare esperienza di quel gesto trasformando la loro mancanza iniziale in una fonte di piacere per tutto il gruppo. Si assiste alla rielaborazione adattiva di un concetto importante che, partendo dall'immagine suscitata dal libro, si incanala docilmente fino a riuscire a provvedere ad un bisogno fisiologico reale di contatto fisico positivo.

Successivamente, i commenti alle storie si concentreranno sulle differenze più che sulle somiglianze: non avranno più paura dello scarto rispetto alla propria esperienza, né di non trovarsi rappresentati in quelle. Sapranno di poter costruire la propria storia, di avere le capacità di modularla sulle proprie esigenze, attribuendole un significato attuale e adatto. Capiranno che dalla lettura arriveranno nuovi pensieri e concetti, ma a partire da quelli sarà possibile lavorare ulteriormente affinché questi divengano appropriati alle proprie necessità.

¹¹ *Ibidem*, p. 79.

Così il romanzo diviene una parabola evolutiva dell'approccio ai testi, nella quale gli aspetti metanarrativi riescono a dare risalto alle modalità con cui la parola letteraria si staglia nelle nostre esistenze. Nello stesso tempo, riflessioni metanarrative costituiscono impalcature di partenza per uno slancio verso la comprensione e l'interiorizzazione di quanto si legge.

3. Conclusioni

Le potenzialità della riflessione metanarrativa all'interno del romanzo sono dunque moltissime. Istanze metanarrative presentate ai bambini in una trama che appassiona divengono strumenti di familiarizzazione con il testo narrativo e con i significati in esso contenuti e possono costituire, in maniera conscia o meno, un aiuto al modo in cui un lettore in età evolutiva, o qualsiasi lettore inesperto, si accosta ad essi, perché ne rappresenta concretamente le sfaccettature, le difficoltà e le domande incarnandole nei ragionamenti e nelle azioni dei personaggi.

Nel fondamentale rapporto tra letteratura e vita, un testo che riflettere su sé stesso offre ai giovani lettori la possibilità di sviluppare competenze meta-riflessive che connettono l'esperienza di lettura alla propria esperienza personale e che aiuta ad un primo passo verso la lettura più profonda del testo, che non si ferma al messaggio superficiale e che abitua, inoltre, alla ricerca e comprensione di messaggi di secondo livello.

In questo caso specifico emerge, in tutta la sua chiarezza e in tutte le tematiche qui presentate, il ruolo fondamentale occupato dal linguaggio nelle diverse espressioni dell'esistenza umana. Il cammino simbolico dei bambini è un cammino duplice, concreto e di crescita intellettuale della quale il fulcro è il rapporto tra pensiero e linguaggio come teorizzato da Vygotskij, e cioè in una relazione di reciproca influenza: quello che accade è esattamente quello che avviene nella vita di ogni bambino, ovvero una continua espansione della possibilità di pensiero attraverso l'acquisizione di parole che il mondo sociale nel quale è immerso gli offre¹². Il contatto con il libro, e dunque la possibilità di leggere narrazioni anche lontane dalla propria specifica realtà, è già di per sé un luogo privilegiato di costruzione di un sé che, pur partendo dal prodotto

¹² L.S. Vygotskij, *Pensiero e linguaggio*, Bari, Laterza, 1990 (ed. orig.1934).

culturale che la società offre, si modella sulla singolarità del lettore e dà avvio a movimenti di pensiero nuovo che, in particolare, implicano “un dialogo di sé con sé attraverso il *medium* della narrazione”¹³. I *bambini nel bosco*, in questo senso, ne sono una rappresentazione vivente. La loro memoria e il loro vocabolario si costruiscono progressivamente grazie all’ascolto delle fiabe. Dall’apprendimento di nuove parole scaturiscono nuovi pensieri. Soltanto dopo aver acquisito un certo numero di parole si possono raggiungere nuove profondità, nuove forme di riflessione sui concetti e la nascita di tutta quella serie di domande esistenziali che spingono alla consapevolezza di sé e alla ricerca del proprio posto nel mondo e della propria direzione. Apprendere la parola è quindi aprire alla possibilità di vivere pienamente e dignitosamente, rendendo possibile la comprensione integrale del mondo.

Il romanzo, attraverso la riflessione metanarrativa, sancisce l’unione indissolubile tra vita reale e linguaggio, facendo della narrazione uno dei canali primordiali e principali di collegamento tra i due. I giovani lettori che si accostano a questo libro, avvinti dalla trama e dalla scrittura intensa dell’autrice, ragioneranno con i piccoli protagonisti dell’importanza di questa relazione fondamentale esistente tra vita reale e narrazione, che scioglie esplicitamente un collegamento troppo spesso dato per scontato in contesti istituzionali come le scuole.

Riferimenti bibliografici

- Bachtin M., *Dostoevskij*, tr.it., Torino, Einaudi, 1968
Bachtin M., *Estetica e romanzo*, tr. it., Torino, Einaudi, 2001
Bruner J., *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura e vita*, tr. it., Bari, Laterza, 2006
Cambi F., *La cura di sé come processo formativo*, Bari, Laterza, 2010
Gass W.H., *Philosophy and form of fiction*, in *Fiction and the Figures of Life*, New York, Alfred A. Knopf, 1970
Giordano V., *Dalle avventure ai miracoli. Bontempelli tra narrativa e metanarrativa*, Leicester, Troubadour Publishing, 2009
Hutcheon L., *Narcisistic narrative. The metafictional paradox*, New York and London, Methuen, 1984
Martari Y., *Per una semiotica della letteratura infantile*, in “Poetiche. Rivista di letteratura”, vol. 13, n. 1, 2011, Stem Mucchi Editore
Masini B., *Bambini nel bosco*, Roma, Fanucci Editore, 2011

¹³ F. Cambi, *La cura di sé come processo formativo*, Bari, Laterza, 2010, p. 63.

Ommundsen W., *Metafictions? Reflexivity in contemporary texts*, Melbourne, Melbourne University Press, 1993

Rodari G., *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Torino, Einaudi, 1973

Vygotskij L. S., *Pensiero e linguaggio*, Bari, Laterza, 1990

Waugh P., *Metafiction. The theory and practice of self-conscious fiction*, New York and London, Methuen, 1984

La recezione del liceo musicale sui quotidiani nazionali (2010-2020)

Giulia Tucci

Il presente contributo si apre con un compendio sul tragitto della musica nella scuola secondaria. Questa premessa esplicita la rilevanza della disciplina e lo spessore pedagogico che l'ha veicolata. Presentiamo poi gli esiti di una ricerca d'archivio sui periodici nazionali che ha analizzato i contributi riguardo il liceo musicale lungo quattro tappe temporali nel decennio 2010-2020: l'apertura, il primo quinquennio, la maturità, la pandemia. Questi due aspetti della ricerca ritraggono lo sforzo compiuto per collocare a pieno titolo la musica nel sistema formativo e le attese per il futuro.

This contribution opens with a historical compendium of music in Italian upper secondary school. This premise explains the relevance and the pedagogical depth that has conveyed it. After, we present the results of an archival research on newspapers around the lyceum in its stages: opening, first five-years, final state exam, pandemic circumstances. The two sides of this work describe the effort to place music in secondary school and suggest future challenges.

Parole chiave: liceo musicale; scuola secondaria; riforme scolastiche; quotidiani

Keywords: musical lyceum, secondary school, school reforms, newspapers

1. Una premessa: la musica nella scuola secondaria superiore dai decreti delegati alla riforma Moratti

L'intreccio storico che ha condotto alla nascita del liceo musicale italiano è frutto di un articolato reticolo di relazioni, profondamente radicato nelle tradizioni culturali del nostro paese e vittima di complessi meccanismi peculiari del sistema di istruzione¹. Come risultato, l'Italia, terra di tradizione musicale, è oggi uno dei pochi paesi in cui la musica resta appannaggio di pochi, non è presente in tutti i gradi di scuola e non è diffusa, neppure a differenti livelli di specializzazione, in tutta la società.

Questo contributo introduce il tema della musica nella scuola secondaria in prospettiva storica per poi restringere il campo su come la stampa ne abbia veicolato la presenza nel passato più prossimo: dalla

¹ Aversano L., *Musica e scuola in Italia: le recenti disposizioni normative (1999-2019)*, "Musica Docta", 9, 2019, p.67-76.

nascita, nel 2010, alla circostanza pandemica. L'aspetto della cronaca sui quotidiani è frutto di un'indagine archivistica che illumina la percezione dell'istruzione musicale da parte delle testate giornalistiche ed allo stesso tempo illustra un altro genere di scelte pedagogiche: quelle della carta stampata nei confronti di cittadini (studenti e genitori), in funzione della musica.

Per ricostruire la trama della musica nella scuola secondaria prendiamo brevemente le mosse dalla movimentata stagione dei decreti delegati (1973-74) che aprirono nuovi spazi di didattica alternativa in risposta alle richieste di rinnovamento dei movimenti studenteschi del 1968. Le novità maggiori riguardarono questioni di politica scolastica e tra i risultati ottenuti, il D.L. n. 419, aprì alla possibilità di sperimentazioni sia di natura ordinamentale che didattica.

È all'interno di questa delega che il Conservatorio Boito di Parma istituì una sperimentazione di liceo musicale nel marzo 1977. Le lezioni di materie musicali si svolgevano nei locali del conservatorio mentre, in giorni diversi, nel cittadino liceo artistico, si svolgevano le materie non musicali. La tabella oraria venne concordata tra ministero e conservatorio immaginando un musicista con una formazione generale di base, senza latino o filosofia, con poche materie scientifiche ma con una maturità artistica quinquennale ad indirizzo musicale. Questo esperimento rappresentò una conquista senza precedenti che dava la possibilità agli studenti musicisti di conseguire un titolo di studio e di affiancare alla preparazione artistica anche quella generalista, spesso considerata superflua per la professionalità musicale.

Da un lato la novità fu accolta con plauso² ma d'altro lato vennero alla luce i primi problemi di gestione del tempo scuola: le materie non musicali non potevano risultare sacrificate in favore delle lunghe ore di studio degli strumenti tanto più con due sistemi impermeabili e senza adeguate forme di programmazione e raccordo. Gli atti di convegno di quegli anni già testimoniano come, ai docenti ed ai dirigenti, non parve garanzia di completezza formativa la nomenclatura del titolo di studio e nemmeno la pagella unitaria³. La richiesta insistente era quella di

² Talmelli A., *L'esperienza di Parma, note e riflessioni sul Liceo Musicale Sperimentale*, "Musica Domani", 32, 1979, pp. 35 - 40. La Società Italiana Educazione Musicale commentò l'operazione sottolineando il valore ritrovato del gruppo classe e l'eliminazione della doppia scolarità quali grandi conquiste.

³ Boccia B., *Prospettive della sperimentazione*, in *Atti del IV Convegno nazionale sulla sperimentazione nei licei musicali dei Conservatori*, a cura di P. Cattaneo, Milano, Unicopli, 1985, p. 16 - 26.

creare un raccordo maggiore, di natura programmatica. Negli anni successivi all'esperienza di Parma seguono Milano, Trento ed Arezzo che portarono avanti le medesime istanze di coerenza culturale.

Nel 1988, un decennio più tardi, il sottosegretario alla pubblica istruzione Beniamino Brocca raccolse per il governo la necessità di riorganizzare l'istruzione superiore istituendo una commissione atta a diminuire il numero di indirizzi ed a rafforzare alcune aree della conoscenza nella secondaria. Questo corposo lavoro non vide l'introduzione del liceo musicale ma di un'opzione "arte o musica" nei bienni di tutti i licei. Nel solo liceo psicopedagogico la materia proseguiva nel triennio dove "promuove l'esperienza estetica e la consapevolezza del ruolo che questa occupa nella cultura"⁴. Tra gli obiettivi disciplinari vengono menzionati l'ascolto, la conoscenza dei repertori, le strutture e le forme della musica, la produzione. Per la prima volta viene citato, anche in musica, il metodo induttivo, alludendo ad una forma di creatività musicale che può trovare collocazione nella scuola secondaria. La materia resta però opzionale ed anche i licei musicali annessi ai conservatori continuano ad esistere *extra ordinem legis*.

Il nuovo millennio si apre con la l. 30/2000⁵ c.d. riforma Berlinguer. Il progetto del PC mirava a riorganizzare tutto il sistema scuola per avvicinare l'età dei diplomati italiani a quella degli europei comprimendo il ciclo primario di studi. L'operazione rimase carta morta, abrogata in toto dal governo successivo, se non per il merito di aver rilanciato il dibattito sull'istruzione e nello specifico su di un liceo musicale pubblico e statale, lasciando invariato altrove l'insegnamento della musica. Dell'operato di questo ministro resta invece l'effetto della l. 508/1999⁶ di riforma del comparto artistico, un provvedimento con il quale i conservatori vennero trasformati *de facto* in università, rilasciando specifici titoli accademici di primo e secondo livello. Ecco quindi nascere un'anomalia di sistema: delle università (ora così potevano definirsi i

⁴ Ministero della pubblica istruzione, Commissione Brocca, *Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei primi due anni. Le proposte della commissione Brocca*, in *Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione*, n. 56, 4.2 *Finalità delle singole discipline*, Firenze, Le Monnier, 1991.

⁵ L. 10 febbraio 2000, n.30, *Legge quadro in materia di riordino dei cicli di istruzione*.

⁶ L. 21 dicembre 1999, n.508, *Riforma delle accademie di Belle Arti, dell'Accademia nazionale di danza, dell'Accademia nazionale di arte drammatica, degli Istituti superiori per le industrie artistiche, dei Conservatori di musica e degli Istituti musicali pareggiati*.

conservatori) con all'attivo dei licei. La norma si ripercosse sui conservatori stessi perché i segmenti inferiori di istruzione, ora esterni all'alta formazione musicale, rappresentavano un imprescindibile vivaio nell'interesse di una filiera unitaria. I conservatori continuano a partecipare al dibattito attorno ai licei fino alla l. n.53/2003⁷, c.d. riforma Moratti, occasione nella quale i docenti dei conservatori salutarono la formazione musicale di base per lasciarla approdare nelle scuole secondarie pubbliche.

All'interno degli istituendi licei musicali le discipline compartecipano al progetto formativo e cuciono a tutto tondo il percorso educativo degli studenti, dalla programmazione disciplinare ai profili didattici. È la risposta alle istanze del 1977, con quasi trent'anni di gestazione diventate ora una inderogabile necessità di “riorganizzare i saperi per intrecciare le connessioni tra il musicista che fa e quello che pensa, nel tentativo di uscire dall'isolamento della musica”⁸. Anche la riforma Moratti non arrivò a pieno compimento ma instillò una nuova idea di musicista in grado di frequentare un liceo complesso e ricco di materie non solo musicali. Nei programmi morattiani la disciplina continuava ad essere presente nei piani di studio del liceo socio-psico-pedagogico, già istituto magistrale, e dell'istituto professionale per le professioni socio-sanitarie: unici due presidi per la diffusione del sapere musicale nelle scuole pubbliche.

Quanto messo sul tavolo nel 2003 arrivò a compimento solo nel 2008⁹ con sostanziali modifiche. Nell'ambito del suo regolamento attuativo del 2010¹⁰ vennero riorganizzati e rivisti tutti i sei nuovi licei pronti a partire nell'anno scolastico successivo e le cui domande di accesso risultavano già aperte. L'assetto pedagogico generale e specifico mirava ad un nuovo rigore disciplinare, tra voto in condotta e debito formativo invalidante, valutazione numerica e commissione di maturità

⁷ L. 28 Marzo 2003, n.53, *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*.

⁸ F. Ferrari, *Unicità delle discipline e specificità della musica*, “Musica domani”, 132, 2004, p. 3 – 8.

⁹ L. 30 ottobre 2008, n.169, *Conversione in legge con modificazioni del D.L. 1 settembre 2008, numero 137, recante disposizioni urgenti in materia di istruzione e università*.

¹⁰ D.L. 15 marzo 2010, n.89, *Regolamento recante revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei a norma dell'articolo 64, comma quattro, del D.L. 25 giugno 2008 n. 112 convertito con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133*.

mista. È la scuola della competenza in cui “la rinuncia alle tassonomie educative rifugge il nozionismo contenutistico”¹¹.

Nel regolamento l’introduzione al liceo musicale appare così definita:

“Il percorso del liceo musicale coreutico, articolato nelle rispettive sezioni, è indirizzato all’apprendimento tecnico pratico della musica e della danza e allo studio del loro ruolo nella storia e nella cultura”¹².

Ecco, quindi, un liceo dove l’aspetto culturale è a corollario dell’esperienza tecnico-pratica e, con ancora più rammarico, la disciplina musicale, sia pratica che teorica, scompare da tutte le altre scuole. Cancellata dal liceo delle scienze umane e dall’istituto professionale non è opzionabile in quei licei dove avrebbe titolo a collocarsi tra gli strumenti culturali e metodologici per una comprensione approfondita della realtà. La frequenza del nuovo liceo è vincolata al superamento di un selettivo esame di ammissione di verifica delle capacità tecnico-pratiche che costituisce spesso un deterrente all’iscrizione sommandosi alla difficile distribuzione dei licei sul territorio e alla carenza di spazi e risorse. In questo modo i conservatori di musica abdicano definitivamente al controllo sul segmento inferiore.

Il modo in cui le riforme scolastiche hanno problematizzato la distribuzione del sapere artistico-musicale nell’ordinamento scolastico è termometro del valore attribuitogli. Giunti oggi ad una forma solida di secondaria, il nodo dell’insegnamento musicale rappresenta un banco di prova per il sistema formativo. Il doppio binario conservatorio-università o ancora liceo-conservatorio ha inasprito una presunta dicotomia tra due aspetti complementari della disciplina: il versante poetico e il versante teorico. Una anomala polarizzazione sulla quale non ci si interroga più per il liceo artistico, complice il consolidamento temporale ed uno storico stigmatizzante paradigma culturale tutto declinato al musicale¹³. Il liceo si propone di levigare i contorni della separazione tra

¹¹ *Ivi*, Nota introduttiva.

¹² *Ivi.*, Liceo musicale. Le differenze nelle descrizioni dei vari indirizzi liceali esplicitano le premesse circa la difficile collocazione della cultura musicale nella scuola italiana. Qui a titolo esemplificativo ed a favore di paragone riportiamo la medesima definizione per il liceo artistico: “Il percorso del liceo artistico è indirizzato allo studio dei fenomeni estetici e alla pratica artistica. Favorisce l’acquisizione dei metodi specifici della ricerca e della produzione artistica e la padronanza dei linguaggi e delle tecniche relativi” (*ivi*, *Liceo artistico*).

¹³ L. Aversano, *La musica nella scuola tra Cavour e l’Italia unita*, in *Prima e dopo Cavour. La musica tra Stato Sabauda e Italia Unita (1848-1870)*, in *Atti del Convegno*

saperi, di aprire una breccia nel muro tra alta formazione musicale e scuola quotidiana¹⁴. Se è vero che il nuovo liceo ha l'indubbio vantaggio di restituire una collocazione allo studio della musica in seno alla scuola pubblica non si può non evidenziare che la disciplina scompare di fatto da qualsiasi altra offerta formativa¹⁵. Resta quindi aperto l'interrogativo su quale sia il valore dell'insegnamento della musica in un liceo specializzato e decontestualizzato: quali scelte operare negli insegnamenti e come far diventare l'esperienza isolata del liceo un'opportunità di rilancio ma soprattutto quale musicista immaginare per una società che ad oggi offre un'immagine di cultura musicale come qui possiamo desumere dall'indagine che segue.

2. *Interventi su quotidiani e settimanali nazionali*

Così definita la cornice operativa è stato poi utile considerare quanto riportato dalla stampa nazionale attorno al progetto del liceo musicale. Obiettivo di questa fase è quello di ricostruire come il liceo sia stato presentato all'opinione pubblica, rintracciando delle linee comuni di narrazione che si snodano tra il 2010 e il 2020. Questa indagine restituisce la misura di come la stampa nazionale si sia occupata del liceo musicale, quindi di musica nella sua accezione formativa. Quanto preso in esame proviene dagli archivi dei maggiori quotidiani (Repubblica, Corriere, Unità, Stampa)¹⁶. Questa fase della ricerca restituisce anche una panoramica generale del servizio fornito dai quotidiani alle famiglie

Internazionale di Studi, Napoli, 11-12 Novembre 2011, a cura di E. Careri, E. Dionisi, Napoli, CLIOPRESS, 2015, pp.67-87.

¹⁴ La Face Bianconi G., *La musica e le insidie delle antinomie*, in *La musica tra conoscere e fare, Atti del convegno, Bologna 16-17 maggio 2008*, a cura di G. La Face Bianconi, A. Scalfaro, Milano, FrancoAngeli, 2011, pp. 11-18.

¹⁵ Scalfaro A., *Storia dell'educazione musicale nella scuola italiana. Dall'Unità ai giorni nostri*, Milano, FrancoAngeli, 2014.

¹⁶ In bibliografia presentiamo una sezione dedicata agli articoli di giornale qui selezionati. La ricerca si è svolta partendo dal canale MLOL e fruendo degli archivi acquistati da Unimore, dall'OPAC dei comuni di Milano e Reggio Emilia. Gli archivi digitali presentano con completezza quanto pubblicato dando modo di scaricare i contenuti. Alcune testate offrono raccolte meno esaustive di altre o campi di ricerca meno selettivi e restrittivi rendendo non immediata l'individuazione dei contenuti. Particolarmente completo l'archivio di Repubblica e del Corriere della Sera che hanno restituito fin da subito i risultati più pertinenti. I parametri usati per restringere il campo sono stati 'liceo musicale' (ricerca disgiunta per lemma), nel periodo 2010-2020, fatta eccezione per l'archivio dell'Unità che cessa le pubblicazioni nel 2014 per riprenderle poi a periodi alterni ma disperdendo le fonti in archivio, disponibili solo parzialmente.

nel segnalare il nuovo liceo. Sono stati preferiti articoli a firma di musicologi, ricercatori o giornalisti che si occupano correntemente di scuola e politica scolastica. In ciascun quotidiano è possibile seguire le fasi che hanno coinvolto il liceo musicale e che per comodità organizziamo in quattro segmenti temporali: 2009-2010 dal progetto di liceo alla prima apertura; 2010-2015 dall'apertura alla prima maturità; 2015 le narrazioni attorno alla prima maturità; 2015-2020 stabilizzazione, consolidamento e pandemia.

In premessa, sulla postura acquisita dalla stampa periodica nazionale sulla scuola nel decennio in analisi, possiamo avvalerci delle riflessioni più generiche raccolte nell'alveo del convegno della Società di Politica, Educazione e Storia proprio attorno al tema: “In un periodo effervescente dal punto di vista politico ed economico, segnato dalla crisi di governo e dalla crisi economica globale, c'è il rischio che i temi dell'educazione, della scuola e della pedagogia non trovino spazio adeguato negli articoli e nelle rubriche dei giornali quotidiani, accantonati dall'attualità politica economica o, ancor peggio, dal gossip o dalla cronaca nera, argomenti rifugio di una certa tendenza giornalistica in periodo di crisi. Ammesso poi che ci sia uno spazio, quali aspetti prevalgono nella trattazione giornalistica? Quelli meramente cronachistici e meglio ancora se sensazionalisti, oppure quelli di approfondimento che cerchino di far capire le cose al di là del sentito dire e del vissuto impressionistico? (...) Il risultato complessivo è uno spaccato dell'Italia di fine 2010, alle prese con molti problemi, anche riguardanti l'educazione, la scuola e la pedagogia, un'Italia che però su questi temi si deve affidare a un'informazione molto parziale, spesso frammentaria, mai approfondita come meriterebbe”¹⁷.

Dal prosieguo del contributo si evince come la stampa restituisca un'immagine di scuola legata ad aspetti cronachistici, meglio se *noir*, affidata ad una narrazione scandalistica, all'inseguimento della notizia, mirando a convalidare l'orientamento comune dell'opinione pubblica. Nel corso del volume, così come nel corso dell'analisi che segue, le cronache si svolgono sempre attorno questioni contingenti sorvolando

¹⁷ Barbieri N. S., Bucura D. S., Rossi M., Scipione L., *Educazione, scuola e pedagogia nei giornali quotidiani dell'Italia di oggi: sentieri spesso interrotti*, in *Appuntamenti con l'educazione, processi formativi, scuole e politica nella stampa periodica*, Atti del convegno “Appuntamenti con l'educazione ovvero: educazione, scuola e politica nella stampa periodica”, Reggio Emilia 3-4 dicembre 2010, a cura di N. S. Barbieri, E. Marescotti, Padova, CLEUP, 2011, pp. 233.

su approfondimenti teorici qualificati quali solo la pedagogia può offrire¹⁸.

3. *Dal progetto di liceo alla prima apertura (2009-2010)*

Quando il progetto di liceo musicale diventa fattivo si affacciano i primi contributi che puntano alla divulgazione dell'informazione alla cittadinanza. Come visto, la partenza della riforma è stata particolarmente caotica ed il tempo residuale per pubblicizzare i nuovi indirizzi e pubblicizzarli è stato esiguo data la pubblicazione del regolamento attuativo nel gennaio 2010 e la chiusura delle iscrizioni alle classi prime il mese successivo¹⁹. Il dibattito ovviamente era già stato avviato, ma le attività di orientamento agli studenti, di norma, partono dagli e negli

¹⁸ In questo volume di atti di convegno ricordiamo quindi il già menzionato contributo Barbieri N. S., Bucura D. S., Rossi M., Scipione L., *Educazione, scuola e pedagogia nei giornali quotidiani dell'Italia di oggi: sentieri spesso interrotti*, in *Appuntamenti con l'educazione, processi formativi, scuole e politica nella stampa periodica*, Atti del convegno, Appuntamenti con l'educazione ovvero: educazione, scuola e politica nella stampa periodica, Reggio Emilia 3-4 dicembre 2010, a cura di N. S. Barbieri, E. Marescotti, Padova, CLEUP, 2011, pp. 211 – 237, e ancora il contributo di apertura con la firma di Giovanni Genovesi, ordinario di pedagogia generale, di cui riportiamo uno stralcio saliente: “Si tratta di un rapporto tutt'altro che semplice (tra stampa e scuola). Anche perché esso è complicato in tutti e due i suoi principali versanti. Il versante più intuitivo è quello che riguarda il posto che il mondo formativo trova nella stampa, un posto per tradizione segnato da alcuni marcatori forti e pregiudiziali: le date canoniche degli eventi scolastici, gli eventuali scioperi degli insegnanti, i titoli dei temi e dei problemi della maturità, le percentuali dei maturati, ecc. Il tutto spesso condito con i soliti pregiudizi sul lavoro part-time degli insegnanti, sulla necessità di una loro preparazione culturale dettagliata e di vasto raggio a prescindere dall'ordine di scuola in cui lavorano e via dicendo. Si tratta di un versante importante, perché dal come è gestito e pertanto dalla presenza che la scuola e tutto il mondo formativo ha nella stampa e dall'attenzione che un tale argomento merita, dipende la dimensione ancora più importante del rapporto tra scuola e stampa. È la dimensione in cui il quotidiano è il settimanale sai impostare esso stesso come momento educativo, acquistando così un ruolo politico al più alto livello, quando, superando l'impasse dell'ideologia dei pregiudizi, sa condurre il discorso sui binari della logica e della razionalità. A questo livello, il giornale si pone veramente nel ruolo dell'intellettuale che è tale proprio perché non ha collusioni con il potere e tratta con competenza e difendibilità logica l'argomento scuola e università” (Genovesi G., *Introduzione*, in *Appuntamenti con l'educazione, processi formativi, scuole e politica nella stampa periodica*, Atti del convegno, Appuntamenti con l'educazione ovvero: educazione, scuola e politica nella stampa periodica, Reggio Emilia 3-4 dicembre 2010, a cura di N. S. Barbieri, E. Marescotti, Padova, CLEUP, 2011, pp. 7 – 9).

¹⁹ Cfr. 3.1.

istituti superiori nel novembre dell'anno precedente (in questo caso quindi novembre 2009), dando la possibilità di visitare scuole, laboratori, conoscere i docenti e i servizi, prendere consapevolezza dell'offerta formativa. Forzatamente, quindi, i genitori e gli studenti non hanno avuto i tempi e gli strumenti per orientarsi nella scelta trovandosi a febbraio 2010 a scegliere la scuola per il settembre successivo sulla base di una tabella oraria provvisoria, senza certezza sulla gestione del tempo scuola, dei carichi di studio e neppure degli insegnamenti strumentali che sarebbero stati attivati²⁰. Analoga difficoltà hanno vissuto le scuole che hanno svolto le attività di orientamento senza avere la certezza di poter poi rientrare nel numero limite dei quaranta istituti attivabili in prima apertura, senza sapere come e con quali tempistiche sarebbero arrivati i docenti provenienti non si sa da quale elenco o graduatoria per svolgere attività in dei locali che fino ad allora non avevano mai visto impegni pomeridiani 'rumorosi'. In questo frangente tutta l'opera informativa svolta dei quotidiani è stata necessaria ma oltre alle preoccupazioni di natura tecnica trovano spazio nei giornali anche quelle di natura pedagogica: il liceo Moratti viene descritto 'muto e sordo' nella sua ghetizzazione della cultura musicale "a favore di una non meglio identificata offerta privata il cui unico ago della bilancia torna a essere il censo"²¹. Anche il musicologo Giorgio Pestelli, dalle colonne della Stampa, dà voce alle preoccupazioni che hanno ricondotto la musica in uno "specialismo triviale" degno delle peggiori scuole americane che "vuole perpetuare l'attuale ignoranza musicale nelle future classi dirigenti del paese"²².

Nell'estate subito precedente al 2010, alle preoccupazioni logistiche si affiancarono quelle più nel merito, illuminando l'aspetto performativo sotto la nuova luce della ribalta mediatica²³. Se da una parte

²⁰ A tal proposito la redazione dell'Unità infierisce con un trafiletto di copertina per riportare ad un articolo di primo piano (intitolato *Tagli e tagli*). Il titolo del contributo, a firma della redazione, è *Gelmini parla di una scuola che non c'è* ("L'Unità", 3.9.2010).

²¹ Nadotti C., *I giovani chiedono più musica ma il modello Moratti la esclude*, "La Repubblica", 3.2.2005.

²² Pestelli G., *La musica boccia la scuola*, "La Stampa", 12.7.2009. Il professor Pestelli è docente emerito di musicologia all'Università di Torino. L'autore si riferisce al primo piano orario in cui, tragicamente, per la storia della musica, era prevista solo un'ora, impoverendo la disciplina anche al musicale, circostanza che ha reso necessaria una mobilitazione dell'ADUIM, Associazione tra docenti universitari di musica.

²³ Intravaia S., *Scuola, si riparte tra tagli, precari e classi sovraffollate*, "La Repubblica", 2.9.2010.

l'introduzione di un test di ammissione per la scuola dell'obbligo solleva le remore e le preoccupazioni dei pubblicitari, d'altro lato questo aspetto di selettività vocazionale richiama alle penne i talent show televisivi. Questo tratto si fa pervadente nella narrazione, dagli articoli di fondo agli occhielli: "Canto, chitarra, percussioni, non è il programma della sfida di Amici di Maria De Filippi ma il piano dell'offerta formativa dei nuovi licei targati Gelmini"²⁴. Ancora dalle pagine interne di cronaca del Corriere: "Vogliamo formare musicisti non musicofili"²⁵, avvalendosi delle parole dei docenti di conservatorio nella loro necessità di "stabilire un numero chiuso per l'accesso a questa scuola prevedendo già il tutto esaurito sull'onda dei talent show che inviteranno a prendere d'assalto questo genere di liceo. Si conta anche sul buon senso delle famiglie. Inutile iscriverne chi risulta inabile alla danza o è stonato solo perché quel tipo di liceo è di moda. Bisogna prendere ad esempio due dei severi 'prof' della scuola di amici, selettivi proprio per il bene del successo dello studente"²⁶. L'articolo riconosce che non tutti gli studenti faranno i musicisti e "molti sceglieranno di diventare dilettanti con la D maiuscola, come se ne incontrano tanti all'estero"²⁷. Il corriere conclude gli articoli con interventi di personalità del mondo della musica come Uto Ughi e Daniel Harding per riportare interviste e dichiarazioni che vogliono lodare la scelta di creare un liceo apposito come da anni era atteso.

Dalle colonne dell'Unità, che svolge nettamente il ruolo dell'opposizione, emergono a gran voce le critiche di docenti e intellettuali che si sono sentiti ignorati nel dibattito, in ragione soprattutto di una scomoda battuta del premier di Forza Italia che, ben in evidenza nel catenaccio, incoraggia il liceo musicale come luogo per studiare le sue canzoni quale emblema di una cultura musicale italiana²⁸. Il titolo lascia pochi dubbi sulla lettura, trattandosi di una pagina di primo piano all'interno delle prime otto facciate del quotidiano: "Sforbiciate all'istruzione, con Gelmini si studia di meno e anche peggio"²⁹.

²⁴ Giannoli V., *Canto, chitarra e danza, al liceo boom di studenti ma mancano i prof*, "La Repubblica", 5.9.2010.

²⁵ Benedetti G., *Nuovo liceo musicale, si pensa al numero chiuso*, "Corriere della sera", 14.6.2009.

²⁶ *Ibidem*.

²⁷ *Ibidem*.

²⁸ Ierevasi M., *Superiori, con Gelmini si studia di meno e anche peggio*, "L'Unità", 5.2.2010. Nel catenaccio di questa pagina appare "Il premier: al musicale studiate le mie canzoni con Apicella".

²⁹ *Ibidem*.

4. *Dall'apertura alla prima maturità (2010-2015)*

Dall'apertura in poi, tra il 2010 e il 2015, i quotidiani si occupano dell'esame d'ammissione e del rapporto tra licei e conservatori cercando di dissipare le difficoltà dell'intreccio della nuova filiera. Una volta raccolte le domande di iscrizione il Corriere riporta quanto l'esame di ammissione sia stato un necessario filtro per le eccedenti domande ricevute da tutti gli istituti. Il tenore del confronto sull'esame di ammissione apre un filone di dibattito importante attorno alla legittimità della prova in età di obbligo. Prende piede il criterio del merito "senza creare allarmismi, in quanto nelle scuole di tutta Italia, gli studenti in eccedenza accetteranno uno spostamento d'ufficio all'istituto indicato come seconda scelta"³⁰. Non è una discriminante banale se la prima scelta è un liceo musicale, ma la seconda, per necessità logistiche, ad esempio è un istituto tecnico o una scuola in altro comune. Gli esami di ammissione appaiono oggi consuetudine in licei selettivi di tutta la penisola, facendo ogni anno notizia per l'alto numero di richieste. Da Torino a Palermo le selezioni vengono anticipate alla terza media e talvolta alla seconda, "fornendo uno strumento essenziale per la formazione delle classi: intelligenze omogenee tutte insieme"³¹. Il necessario inserimento di un esame di ammissione per tutti i nuovi licei "vocazionali" ha contribuito ad abituare l'utenza alla selettività del servizio al pubblico, mettendo nella cronaca sullo stesso livello un esame d'accesso al liceo coreutico e quello alla sezione internazionale dell'esclusivo liceo Virgilio di Roma, che vuole tutelare l'alto rendimento del suo istituto.

Ricordiamo che, come per la scuola media a indirizzo musicale, esistono altri criteri, pure meritocratici ma meno taglienti, per selezionare l'utenza: stabilire una media necessaria in ingresso; visionare lo storico delle valutazioni; chiedere una relazione dalla scuola media di provenienza con la tabella di giudizio relativa alle materie di indirizzo o altri dettagli importanti (come, per esempio, il programma affrontato nel triennio). Questi sono strumenti intermedi e potenzialmente meno dannosi di un test d'ammissione indubbiamente valutativo e non orientativo come quello delle Scuole medie ad indirizzo musicale. Accanto al criterio meritocratico preoccupa anche il criterio della formazione delle classi, per il quale rappresenta un punto di forza e una necessità la

³⁰ Zunino C., *Alle medie test d'ingresso per meritarsi il liceo, Test di ingresso anche per i licei così avremo gli studenti migliori*, "La Repubblica", 19.3.2013.

³¹ *Ibidem*.

costruzione di gruppi di apprendimento con intelligenze omogenee da tenere, in una logica che esclude sia le difficoltà d'apprendimento che le intelligenze multiple. In ultimo, di tutti questi strumenti alternativi alla scuola del merito, *tout court* si possono fare usi proporzionali come consente il regolamento dei singoli istituti, attribuendo un peso più o meno importante alla prova in ingresso o alle pagelle precedenti o ai report dei docenti del primo grado. Sono queste tutte sfumature del diritto-dovere che la scuola primaria ha ben imparato a calibrare nel corso del suo sviluppo e delle quali la secondaria può fare tesoro.

Nei cinque anni tra l'apertura delle scuole e la prima maturità si affacciano anche le rimostranze dei licei che non sono riusciti a rientrare tra le prime attivazioni, primo fra tutti Bologna, che con la sua tradizione musicale rivendica sulla stampa il diritto ad avere un liceo musicale ben integrato nel tessuto urbano e con uno sguardo rivolto al DAMS universitario. Analoghe riflessioni per il liceo di Acquaviva delle Fonti (TA), di Modica (RA) e di Torino, realtà ricche di cultura musicale nella loro tradizione conservatoriale, bandistica e universitaria.

Proprio attorno alla presunta dicotomia liceo-conservatorio si affacciano sporadici articoli riflessivi. Secondo i giornali questa “torbida atmosfera” di confusione normativa nel passaggio, conduce a un “pesantissimo effetto collaterale, una sorta di *“character assassination”* che scredita un mondo musicale impastato più di vizi che di virtù e spiana la strada alle scatologiche del culturame parassitario e delle élite”³². Alle cronache si affacciano in ultimo anche gli addetti al settore detrattori di un liceo musicale che doveva rimanere nell’alveo del Conservatorio proteggendo la natura AFAM della filiera: si struttura così l’ipotetica rivalità tra licei e licei dei conservatori, che riesce a confondere in modo magistrale l’utenza già disorientata dei tredicenni interessati ad un percorso musicale³³.

³² Montecchi G., *Conservatori o licei? L'equivoco funesto*, “L'Unità”, 27.11.2013. Ricordiamo brevemente che in questo frangente i conservatori avevano appena applicato riforma del '99 e stavano quindi organizzando i corsi pre-accademici, circostanza per la quale un Conservatorio ormai universitario si deve occupare per natura della contigenza anche dell'istruzione di base.

³³ Foletto A., *Il liceo musicale a rischio estinzione*, “La Repubblica”, 5.6.2014; Melchiorre A., *Non vogliamo rinunciare al musicale*, “La Repubblica”, 6.6.2014.

5. *Le narrazioni attorno alla prima maturità (2015)*

Un altro momento di cronaca importante per il liceo musicale si accende sulla stampa nel 2015, all'occasione della prima maturità. Riportiamo qui tre tra gli articoli rintracciati negli archivi che presentano un buon equilibrio della narrazione complessivamente resa al pubblico: da un lato ragazzi che si sono divertiti nell'arco del quinquennio inseguendo le loro ambizioni passionali di adolescenti stravaganti e alternativi, d'altro lato studenti interessati che hanno seriamente approfondito una disciplina. Questi ragazzi, apre uno degli articoli di Repubblica, "suonano nei garage con i loro gruppi rock, cantano nei locali e intanto sognano di diventare musicisti di fama"³⁴. Proprio a loro la scuola dà la possibilità di sostenere una maturità insolita, infatti "sul banco un foglio di carta in cui si chiede agli alunni di armonizzare un basso, in altre parole trovare gli accordi giusti per arricchire un accompagnamento essenziale. Così, cuffie sulle orecchie, mano al pentagramma e poi via a lavorare con la tastiera o con la chitarra per sei ore. Dopo la pausa pranzo gli studenti tornano individualmente davanti alla commissione per dare il meglio di sé con strumenti musicali diversi"³⁵. Un'immagine di studenti estrosi, ai limiti della divergenza da adolescenti artistoidi. C'è poca traccia della serietà nell'affrontare il percorso, dell'impegno richiesto, della difficoltà delle prove che stanno per sostenere, della severità richiesta dal percorso. Intermedia risulta invece la narrazione di un secondo articolo che descrive le condizioni degli studenti musicisti differenziando tra chi ne farà una professione e chi sceglierà un'altra strada avendo appreso però durante il percorso come gestire la tensione grazie alla frequentazione delle performance e del palcoscenico. Ne risulta un liceo pensato per dare una preparazione completa anche e soprattutto in vista dell'università³⁶. Più nobile e decisamente centrato sull'aspetto dell'impegno e dello studio serio è l'ultimo contributo, nel quale studenti preoccupati per le regole di armonia, che hanno rinunciato alle ore di educazione fisica per proteggere le

³⁴ Brunetto C., *Ore otto, esame di armonia, la maturità insolita degli studenti musicisti*, "La Repubblica", 19.6.2015. In evidenza come sommario: "La musica mi appartiene, lavorerò sodo per diventare una cantante e dirigere un'orchestra", e ancora "Mi sono divertito tanto in questi anni, il mio sogno è aprire uno studio di registrazione a Palermo" (*ibidem*)

³⁵ *Ibidem*.

³⁶ Parola S., *La prima maturità del liceo musicale tra arpe e contrabbassi*, "La Repubblica", 24.6.2016.

proprie dita, si scambiano con linguaggio competente commenti approfonditi sulla qualità di quanto hanno appena composto per la seconda prova³⁷. L'articolo riporta i titoli dei repertori selezionati per la prova pratica con i diversi strumenti e accenna al rispetto con il quale i ragazzi custodiscono gli strumenti anche se sono pronti a riporli per i prossimi anni avendo scelto di seguire un'altra strada.

6. *Stabilizzazione, consolidamento e pandemia (2016-2020)*

Per quanto riguarda la fase dal 2016 al 2021 i quotidiani aggiungono poco in merito alla narrazione del liceo musicale, focalizzandosi sulle questioni sindacali che hanno coinvolto i professori. Proprio del 2016 infatti è il concorso per la stabilizzazione dei docenti che attraverso un complesso intreccio di normative ha permesso l'assunzione di nuovi insegnanti riservando una percentuale dei posti a quelli che, di ruolo alla scuola media, avevano fino a quel momento impegnato le cattedre del liceo³⁸. L'*impasse* avrebbe riguardato soltanto l'amministrazione se non fosse che, con l'appoggio delle sigle sindacali, i docenti hanno assunto gli strumenti per sollevare la stampa in favore di un loro diritto acquisito.

I titoli alzano i toni del dibattito confondendo chi legge gli articoli attraverso l'immagine di docenti cacciati, messi alla porta, scansati da

³⁷ De Giorgio T., *La prima maturità del liceo musicale, niente fogli, una tastiera e oggi si suona*, "La Repubblica", 19.6.2015.

³⁸ Si tratta del ben noto meccanismo dell'utilizzazione, quando un docente di ruolo in un ordine di scuola possiede presta le di servizio in un altro ordine di scuola. Nel 2016 non esistevano docenti abilitati all'insegnamento delle discipline musicali presso i licei se non coloro i quali avevano appena ottenuto il titolo abilitante a seguito dei corsi di didattica della musica nei conservatori. Gli insegnamenti di discipline musicali alle secondarie di secondo grado non erano mai esistiti (eccezion fatta per la generica disciplina musica ai professionali e al vecchio magistrale, ormai decaduta, per la quale non era necessaria abilitazione specifica ma solo un qualsiasi diploma di conservatorio). Da un lato quindi nuovi docenti appena formati appositamente per le discipline strumentali, dall'altro lato docenti con una maturità di servizio, in forze alla scuola media sulle cattedre di strumento e presenti nei licei fin dalla loro attivazione. La battaglia sindacale si è combattuta tra la tutela di un diritto acquisito dai docenti più anziani e la tutela di una nuova immissione per i giovani ai quali era stato promesso un canale occupazionale. Il governo segnalava, dopo procedimento concorsuale, le nuove assunzioni specializzate sulla base del merito, avendo fatto della guerra al precariato una missione acquisita dalla mala gestione dei governi precedenti. I docenti 'utilizzati' sarebbero quindi passati di ruolo per diritto acquisito, riservando a questi ultimi una quota di immissioni sui licei.

un governo contrario alla continuità didattica fondamentale per l'apprendimento musicale. I titoli affrontano con toni di allarmismo argomenti davvero troppo complessi per chi non è interno ai meccanismi della scuola creando messaggi contraddittori di cui la situazione, già di per sé nebulosa, non poteva trarre giovamento ma semmai discredito³⁹. Dal 2016 a oggi l'interesse della stampa verso il liceo musicale rimane piuttosto marginale. Alcuni interventi sporadici hanno riportato le esperienze e le difficoltà del liceo durante la pandemia focalizzandosi sulle curiose e intraprendenti iniziative delle scuole nel gestire la didattica a distanza (lezioni di strumento da remoto, mancanza di connettività, impossibilità nell'esercitare la musica d'insieme).

7. Conclusioni

In conclusione, la ricerca negli archivi dei quotidiani ha confermato il modesto rilievo dato dai giornali a questo nuovo liceo. È presente lo spazio informativo e divulgativo verso le famiglie, ma nel complesso il racconto che viene consegnato oscilla tra l'aspetto dell'intrattenimento, performativo e mediatico, e quello di una forma di studio non ben identificata, i cui contorni restano confusamente tratteggiati. Basti pensare che nel racconto delle prove di ammissione è presente la definizione di "basso continuo", ma non la spiegazione di quali competenze i ragazzi mettono in campo o un approfondimento specifico sull'importanza dello studio della storia della musica nella sua valenza interdisciplinare, anche solo di poche righe. Tra l'aspetto *talent show* e quello dei contenuti culturali sicuramente il primo resta predominante, avvalendosi anche, gioco-forza, di un linguaggio ben noto alle pagine di giornale come alle televisioni e alla cultura mass-mediatica. "Il liceo di amici"⁴⁰ riappare quindi anche in pandemia. La restituzione di sapere resta un aspetto secondario e marginale probabilmente in quanto i giornalisti non sono stati in grado di raccontare e definire i contorni di una conoscenza sfrangiata e pluriarticolata. Fedele è invece la dimensione problematica che emerge dalle letture: ingerenze sindacali, mancanza di fondi, organizzazione improvvisata, penuria di spazi, burocrazia

³⁹ Intravaia S., *Il pasticcio dei licei musicali: professori messi alla porta*, "La Repubblica", 3.3.2016; Salvo M., *Spettacolo a De Ferrari contro la Buona scuola*, "La Repubblica", 22.3.2016; Venturi I., *Bologna, Protesta del liceo musicale Lucio Dalla: Non toccate i nostri prof*, "La Repubblica", 23.3.2016.

⁴⁰ Espressione mutuata da Venturi I., *Bologna, Protesta del liceo musicale Lucio Dalla: Non toccate i nostri prof*, "La Repubblica", 23.3.2016.

farragginosa. Si compone un quadro istituzionale e amministrativo già di per sé disorientante, che descrive un liceo più improvvisato che meditato nella fatica generale di un paese stretto e lungo nella distribuzione delle scuole ed in affanno tra conservatori e licei.

Questo composito quadro ritrae non solo la fatica nella riorganizzazione della cultura musicale ma anche lo sforzo di collocarla nella scuola secondaria superiore e di includerla quale elemento formativo a pieno titolo. Una sfida sicuramente ancora aperta e della quale verificheremo gli esiti nel corso del medio-lungo termine.

Riferimenti bibliografici

Aversano L., *La musica nella scuola tra Cavour e l'Italia unita*, in *Atti del Convegno Internazionale di Studi 'Prima e dopo Cavour. La musica tra Stato Sabauda e Italia Unita (1848-1870)'*, Napoli, 11-12 Novembre 2011, a cura di E. Careri, E. Dionisi, Napoli, CLIOPRESS, 2015, pp. 67-87.

Aversano L., *Musica e scuola in Italia: le recenti disposizioni normative (1999-2019)*, "Musica Docta", 9, 2019, p.67-76.

Barbieri N. S., Bucura D. S., Rossi M., Scipione L., *Educazione, scuola e pedagogia nei giornali quotidiani dell'Italia di oggi: sentieri spesso interrotti*, in *Appuntamenti con l'educazione, processi formativi, scuole e politica nella stampa periodica, Atti del convegno 'Appuntamenti con l'educazione ovvero: educazione, scuola e politica nella stampa periodica'*, Reggio Emilia 3-4 dicembre 2010, a cura di N. S. Barbieri, E. Marescotti, Padova, CLEUP, 2011, pp. 211 – 237.

Boccia B., *Prospettive della sperimentazione*, in *Atti del IV Convegno nazionale sulla sperimentazione nei licei musicali dei Conservatori*, a cura di P. Cattaneo, Milano, Unicopli, 1985, p. 16 – 26.

Ferrari F., *Unicità delle discipline e specificità della musica*, "Musica domani", 132, 2004, p. 3 – 8.

Genovesi G., *Introduzione*, in *Appuntamenti con l'educazione, processi formativi, scuole e politica nella stampa periodica, Atti del convegno 'Appuntamenti con l'educazione ovvero: educazione, scuola e politica nella stampa periodica'*, Reggio Emilia 3-4 dicembre 2010, a cura di N. S. Barbieri, E. Marescotti, Padova, CLEUP, 2011, pp. 7-9.

La Face Bianconi G., *La musica e le insidie delle antinomie*, in *Atti del convegno 'La musica tra conoscere e fare'*, Bologna 16-17 maggio 2008, a cura di G. La Face Bianconi, A. Scalfaro, Milano, FrancoAngeli, 2011, pp. 11-18.

Scalfaro A., *Storia dell'educazione musicale nella scuola italiana. Dall'Unità ai giorni nostri*, Milano, FrancoAngeli, 2014.

Talmelli A., *L'esperienza di Parma, note e riflessioni sul Liceo Musicale Sperimentale*, "Musica Domani", 32, 1979, pp. 35 – 40

Bibliografia quotidiani

Nadotti C., *I giovani chiedono più musica ma il modello Moratti la esclude*, "La Repubblica", 3.2.2005.

143 – *La recezione del liceo musicale
sui quotidiani nazionali
(2010-2020)*

Intravaia S., *Scuola, si riparte tra tagli, precari e classi sovraffollate*, “La Repubblica”, 2.9.2010.

Giannoli V., *Canto, chitarra e danza, al liceo boom di studenti ma mancano i prof*, “La Repubblica”, 5.9.2010.

Benedetti G., *Nuovo liceo musicale, si pensa al numero chiuso*, “Corriere della sera”, 14.6.2009.

Ierevasi M., *Superiori, con Gelmini si studia di meno e anche peggio*, “L’Unità”, 5.2.2010.

Zunino C., *Alle medie test d'ingresso per meritarsi il liceo, Test di ingresso anche per i licei così avremo gli studenti migliori*, “La Repubblica”, 19.3.2013.

Foletto A., *Il liceo musicale a rischio estinzione*, “La Repubblica”, 5.6.2014;

Intravaia S., *Il pasticcio dei licei musicali: professori messi alla porta*, “La Repubblica”, 3.3.2016

Parola S., *La prima maturità del liceo musicale tra arpe e contrabbassi*, “La Repubblica”, 24.6.2016.

De Giorgio T., *La prima maturità del liceo musicale, niente fogli, una tastiera e oggi si suona*, “La Repubblica”, 19.6.2015.

Melchiorre A., *Non vogliamo rinunciare al musicale*, “La Repubblica”, 6.6.2014.

Montecchi G., *Conservatori o licei? L'equivoco funesto*, “L’Unità”, 27.11.2013.

Brunetto C., *Ore otto, esame di armonia, la maturità insolita degli studenti musicisti*, “La Repubblica”, 19.6.2015.

Salvo M., *Spettacolo a De Ferrari contro la Buona scuola*, “La Repubblica”, 22.3.2016

Venturi I., *Bologna, Protesta del liceo musicale Lucio Dalla: Non toccate i nostri prof*, “La Repubblica”, 23.3.2016

Pestelli G., *La musica boccia la scuola*, “La Stampa”, 12.7.2009

Notizie, recensioni e segnalazioni

P. Earley, T. Greany, G. Moretti, G. Barzanò (a cura di), *Leadership educativa in un ecosistema formativo che cambia. Dirigenza scolastica e nuovi territori*, Roma, Anicia, 2024, pp. 368, € 25,00

Questo lavoro, dettagliato e preciso, si presenta con molteplici riferimenti alle plurali dimensioni di una riflessione sulla *Leadership educativa*, nel quadro di una attenzione internazionale a queste problematiche. Tenuto conto della possibile similarità delle situazioni di governo delle istituzioni scolastiche in area occidentale, il volume si presenta assai utile per mettere a fuoco, anche nel nostro contesto nazionale, una notevole gamma di problematiche di lettura e di produttiva guida delle scuole e del loro essere dirette ed orientate. Ciò nell'ambito di atteggiamenti che s'intende debbano essere di *leadership* educativa (non solo amministrativa), soprattutto motivante alla visione formativa che si intende promuovere negli istituti scolastici in gestione.

Va considerato che il volume spazia continuamente, in modo puntuale e critico, dalle indicazioni generali che emergono nelle ricerche internazionali ad aspetti particolareggiati, la cui comprensione appare assai utile anche nella realtà del nostro Paese.

Questo riguarda più aspetti, quali i profili didattici e quelli socializzanti da promuovere e pure le interazioni scuola-ambiente e cultura diffusa, sempre più pressanti nella attuale società.

Centrale e sostanzialmente condivisa fra i vari autori, (che riflettono su ciò da una pluralità di punti di vista, anche internazionali), appare la considerazione che un ottimale esercizio di una buona *leadership* educativa nella gestione dei percorsi di apprendimento degli alunni può sicuramente avere ampia efficacia nel migliorare il clima dei rapporti interpersonali nella scuola e, di conseguenza, anche nel permettere di raggiungere migliori risultati, tanto nell'ambito educativo e d'apprendimento degli alunni, quanto nella gestione organizzativa rispetto della scuola in generale.

In questo quadro, la gamma di riferimenti alle situazioni reali delle scuole in cui la *leadership* educativa può agire viene affrontata ed approfondita in modo preciso e particolareggiato su tre versanti, sicuramente collegati ma anche investigati in modo distinto.

Si pone dapprima l'attenzione sui contorni di una *leadership* educativa manifestata nei complessi nuovi scenari educativi che vengono configurati dalle attuali evoluzioni sociali, essenzialmente nelle variabili socio-territoriali e nei processi di digitalizzazione.

Si continua poi articolando l'attenzione verso una *leadership* educativa vista in relazione con la gestione degli apprendimenti (sviluppo, curriculum, apprendimenti, inclusione e benessere a scuola, tecnologie e valori posti in essere nelle varie istituzioni scolastiche), così come sembrano emergere nei loro vari aspetti.

Infine la problematica della *leadership* educativa viene ricollegata alle evidenze positive individuate in specifiche ricerche, anche internazionali e soprattutto si pone la suggestiva problematica di intrecciare la condizione professionale di *leadership* educativa con quelle motivazioni professionali e convinzioni etiche necessarie per rispondere alle attuali sfide della civiltà che va in effetti trasformandosi in modo anche contraddittorio, attivando così sostanziali problematiche formative.

Visti con analitica attenzione, all'interno di una orientativa ripartizione del volume in tre settori argomentativi, alcuni contributi specifici appaiono particolarmente interessanti: nel primo settore spicca l'attenzione dedicata alla progettualità scolastica ed alla complessità dell'attuale transizione digitale, nel secondo settore ci si rivolge allo sviluppo del curriculum ed all'ottica della vision e dei valori e della cultura perseguibili dalla scuola. Infine, molto interessanti sono anche i contributi contenuti nell'ultimo e terzo settore che, previo richiamo a numerose e significative ricerche in atto, individuano i terreni dell'eticità per rispondere alle sfide della contemporaneità e, con attento presupposto autocritico, insistono sulle difficoltà possibili in una *leadership* imperfetta. anche

Questo significa che nel volume non si tratta comunque di volere semplicemente esternare le positività incluse e possibili di una *leadership* educativa con una visione forzosamente ottimizzante.

Infatti, analizzata con coerente impegno critico, viene rilevata e discussa anche la possibilità di trovarsi di fronte ad una possibilità di "leadership tossica", (ovvero profondamente negativa).

In sostanza, come si dichiara espressamente già in apertura di questa assai significativa pubblicazione, si intende dare un contributo di chiarezza e di approfondimento alle implicazioni connesse allo sviluppo di una *leadership* educativa nell'attuale ecosistema formativo globale che cambia incessantemente e che caratterizza tanto le possibili sfide edu-

cative da gestire, quanto le situazioni di incertezza che si devono ora affrontare nei presenti, cangianti e difficili tempi tecnologici, sociali ed educativi. (Angelo Luppi)

A. Magnanini, F. Bocci, *Kilpatrick contro Montessori. Destini che si incrociano*, Roma, Anicia, 2024, pp. 240, € 24,00

Dobbiamo essere grati a Fabio Bocci e ad Angela Magnanini per questo volume che offre al pubblico italiano una doppia ed interessante novità.

Innanzitutto, sul piano storico, queste pagine ricostruiscono una vicenda poco nota della storia dell'educazione e per di più negli anni in cui – siamo all'inizio del Novecento ed alla vigilia della Grande Guerra – l'universo educativo e scolastico era percorso in tutto l'Occidente da fremiti di innovazione. E – secondo una vulgata piuttosto confortante – pareva che questo fervore fosse accompagnato da un sostanziale accordo fra gli studiosi in questo ambito, fatte salve, ovviamente, certe variazioni nelle declinazioni di istanze, pure condivise, a seconda dei climi culturali. Così l'attivismo di Ferrière può prendere i colori della scuola serena in Lombardo Radice e cercare, in altri casi, di assimilarsi al *learning by doing* di memoria ed ispirazione deweyane. Sappiamo bene che di fatto le differenze di definizione rimandano a differenze di fondo, spesso rimarchevoli. Ma l'idea che viene trasmessa è tutto sommato quella di una *concordia discors* in nome dell'intento comune di dare alle giovani generazioni una scuola profondamente e radicalmente diversa da quella dei loro padri e delle loro madri e più adeguata ad un mondo in trasformazione rispetto al passato. I contrasti ci sono, ma sembrano riservati solo a campi schierati tra loro su posizioni opposte.

In questo lavoro, il tema centrale è l'incontro tra Maria Montessori, il fiore all'occhiello della pedagogia italiana, e William Heard Kilpatrick, presentato da Dewey, forse con una certa esagerazione, come il suo migliore alunno e capace di conquistarsi un ruolo non secondario tra i teorici dell'educazione nuova di marca deweyana anche a livello internazionale. Insomma, le due star ebbero modo di incontrarsi, ma come Magnanini e Bocci ci raccontano, non si piacquero: fu antipatia a prima vista.

Ecco il primo motivo di interesse: questo difficile rapporto tra i due pedagogisti mette in crisi quel quadro armonioso a cui siamo abituati e, ovviamente, sollecita ad una riflessione non tanto sulle ragioni umane

e/o personali, quanto sugli aspetti teorici che sono alla base delle divergenze.

Il secondo punto di interesse è che il volume presenta – dopo la parte monografica – un breve saggio di Kilpatrick del 1914, finora mai tradotto in italiano, dal titolo *Analisi del sistema montessoriano* che merita attenzione proprio perché è un attacco frontale alla dottoressa italiana ed alle sue proposte. Insomma, il libello – ché tale si rivela fin dalla prima lettura il lavoro – mette in luce tutta l'antipatia dello statunitense per l'italiana, ma adombra anche e soprattutto due modi diversi di intendere il rapporto educativo.

Gli autori ricostruiscono con attenzione e ricchezza il contesto di questo infausto incontro tra i due big, sia sottolineandone gli aspetti umani sia le implicazioni propriamente educative.

Il terreno vero di scontro va ricercato nel clima culturale che porta la Montessori alla ribalta internazionale e diffonde le sue idee anche negli USA, dove ormai da fine Ottocento l'orientamento deweyano pareva egemone, andando a soppiantare le idee di Pestalozzi, Herbart e Fröbel, fino a quel momento seguite con molto successo.

Come le idee della Montessori arrivano negli States si affermano anche per quella tendenza, che non ha mai abbandonato i seguaci della dottoressa italiana, a farne una sorta di oggetto di culto. Ciò non deve essere piaciuto a Kilpatrick. Per parte sua, e non entro nei particolari, che il lettore troverà nel testo, la Montessori non gradisce, degli americani, un certo interesse economico e speculativo nei suoi confronti: e con ragione. Kilpatrick, forse già compreso nel ruolo di vessillifero del verbo deweyano, vede nelle tesi dell'italiana una concorrente temibile, mentre l'italiana disprezza la mentalità statunitense. L'incontro personale a Roma – complice anche un difetto di traduzione – acuisce l'antipatia.

Di qui il *pamphlet* che Kilpatrick dedica a Maria Montessori nel nome di Dewey e con il tema dominante di un'equiparazione tra il metodo montessoriano e l'orientamento froebeliano. Dopo un'analisi piuttosto sommaria dell'unica opera della Montessori che egli ha letto, *The Montessori Method*, grazie alla traduzione in inglese del 1913, egli conclude che non solo questo metodo richiama quello di Fröbel, ma anche che è meccanico, troppo legato alla disciplina formale, con alla base un concetto di libertà non consono alla tradizione anglo-sassone, che ha trovato la sua espressione nel costume democratico statunitense. Non si possono negare alcuni meriti del sistema montessoriano, ma essi ap-

paiono a Kilpatrick compatibili con la cultura italiana, in cui certe idee sono maturate e non con la cultura americana. Nello scontro tra Dewey e Montessori, la palma della vittoria va, dunque, consegnata al primo.

L'alunno fedele non ha dubbi. Peccato – come gli autori riferiscono – che il prof. Dewey (come Kilpatrick lo chiama nel corso di tutto il suo lavoro, lasciando alla Montessori il solo appellativo di signora, con evidente disprezzo o negligenza dei suoi titoli accademici), leggendo il manoscritto del breve saggio del suo alunno, gli avesse fatto notare alcune fragilità argomentative e l'eccessivo rispetto per lui. Dewey, che pure non è molto attento verso il pensiero della Montessori – troppi elementi culturali e teorici li dividono –, nondimeno fa notare che le competenze scientifiche della dottoressa italiana non erano da sottovalutare ed erano innegabilmente superiori alle sue. Ma queste parole non lasciano traccia in Kilpatrick, che non rivede nessuna delle sue opinioni.

Su questo aspetto sia Bocci sia Magnanini insistono, con un Kilpatrick che, per un verso, pare ansioso di farsi strada nel mondo della pedagogia del suo tempo e trova in Montessori un utile idolo polemico e, per un altro, pare difendere, quasi con un'operazione di *marketing*, il modello statunitense contro pericolose infiltrazioni *from abroad*.

Ne risulta una vicenda a suo modo esemplare, per quanto limitata alla lettura di una sola opera della Montessori e ad un incontro, destinato a non ripetersi in altre occasioni: lo stesso Dewey, che pure fu *chairman* durante una conferenza della dottoressa, non ricorda in nessuna occasione, neppure nella lettera a Kilpatrick sul suo saggio, di averle parlato o di aver scambiato con lei opinioni inerenti il loro comune campo di studio e di interesse. L'ignoranza della lingua – da parte di entrambi i potenziali interlocutori – costituì senza dubbio un importante ed invalicabile ostacolo per un dialogo, che avrebbe potuto essere proficuo.

La lettura di questo saggio di Kilpatrick e delle ampie considerazioni dei due autori (pp. 15-54 per Bocci, pp. 55-80 per Magnanini) consentono al lettore di meditare su certe semplificazioni – in positivo o in negativo. Non si tratta, infatti, di propendere per un modello educativo piuttosto che per un altro, ma si tratta di interrogarsi sulla pregnanza educativa di un dato modello.

Come ho detto più volte, nella ricostruzione dei vari modelli, bisogna, infatti, prima di tutto cercare i segni del paradigma educativo. Ebbene, Kilpatrick non lo fa: egli sottintende sempre, nelle sue pagine, un concetto di educazione che dà per scontato e che non spiega. Per partito preso contro Montessori? Può darsi, dato il tono del libro. Ma credo

anche, con buona pace di Dewey, che certe sottigliezze teoretiche e teoriche gli fossero estranee. L'educazione di cui ci parla è quella che vede mettere in pratica nei vari istituti che visita: uno sforzo oltre quanto vede non viene fatto. Eppure il Maestro doveva avergli insegnato che non basta cambiare comportamento didattico per cambiare l'educazione, visto che lo aveva a più riprese sostenuto.

In più, l'attacco a Montessori è anche attacco a quegli autori del tardo Settecento-primò Ottocento che avevano segnato il rinnovamento educativo statunitense, lasciando tuttavia aperti problemi. Anche in questo caso, in gioco non è un'eredità pratica, ma un'idea di educazione. Se negli USA ci si voleva disfare di questa eredità, in Europa e in particolare in Italia, Fröbel poteva costituire, pure con i suoi limiti e grazie alla diffusione dei Giardini d'infanzia, un argine alle derive positivistiche contro cui si scagliava la pedagogia neo-idealista. E Montessori, medico di formazione ed imbevuta di positivismo, poteva trovare nel tedesco un riferimento per andare oltre queste posizioni, senza approdare – almeno negli anni in cui Kilpatrick scrive – a soluzioni metafisiche.

Infine – e qui mi fermo, per opportunità e per doverosi limiti di spazio –, Kilpatrick non affronta un tema centrale, su cui il suo Maestro al contrario insiste volentieri, ovvero il ruolo dell'educando e quello del docente e delle loro relazioni. Anche in questo caso, egli dà molto per scontato e si ferma al contingente. Eppure, è proprio in questo snodo che le differenze tra Dewey e Montessori avrebbero potuto essere delineate meglio e non per privilegiare un modello rispetto ad un altro, ma per capire in che cosa davvero potevano e possono differire. Ovviamente sempre rispetto al paradigma educativo. (**Luciana Bellatalla**)

E. Mauro, *La Caduta. Cronache della fine del fascismo*, Milano, Feltrinelli, pp. 207, € 20,00.

Nel 1943, Vittorio Emanuele III, convinto finalmente, sia pure con ritardo, della necessità di liberare l'Italia da Mussolini, cerca un organo ufficiale in condizione solo di ubbidire e non di scegliere. E quest'organo non sarà altro che il Gran Consiglio, istituzione di rango costituzionale che il Duce aveva voluto come organo supremo del regime.

Mussolini si era fregato da solo: bastava che l'organo in questione non lo vedesse vincitore e il fascismo sarebbe caduto. Un sistema dittatoriale che crolla nell'istante in cui il capo è messo in minoranza. Non sarebbe stato semplice andare contro il capo. Eppure così avvenne, nel

momento in cui si rese necessario togliere il comando dell'esercito al Duce per renderlo di nuovo al re. Eppure, era un comando che il re non voleva, visto che lasciò l'esercito e con seguito di capi militari partì per Brindisi, impaurito dei tedeschi.

Ripeto, è una mossa che non sarebbe stata facile. Certo la situazione bellica era abbastanza disastrosa: gli Alleati sono sbarcati in Sicilia con successo e molti bombardamenti infestano tutta Italia. Ci vuole qualcuno che sappia incanalare il voto su questa dichiarazione del cambio di comando dell'esercito. E questo qualcuno sarà Dino Grandi, ex ambasciatore in Inghilterra e all'epoca presidente della Camera. Ha trovato chi vota contro il Duce. C'è una grande valutazione delle forze tedesche. Certamente sono superiori alle nostre, specie per quanto riguarda le armi individuali e di reparto, seppure i tedeschi siano a corto di aerei dopo la sconfitta di Stalingrado. Ma poco di tutto questo sarebbe loro giovato, nonostante la mirabolante e del tutto inutile, liberazione di Mussolini dal Gran Sasso. E questo perché Hitler, accollandosi il fantoccio dello Stato di Salò, non guadagnò nulla di quanto sperava, ossia avere la bomba atomica prima degli Americani. Come poteva averla prima degli USA con tutti gli ebrei che aveva gassato? Chi aveva potuto era andato in USA per salvarsi la vita, costituendo un gruppo di fisici ebrei invidiabile per la costruzione di una bomba nucleare. Hitler contava di guadagnare tempo con Salò ma gli restò solo il tempo per fare qualche altro eccidio quale quello di Stazzema. **(Giovanni Genovesi)**

A. Peretti (a cura di), *Storie di donne non comuni. Le prime laureate in Medicina dell'Università di Pisa*, Pisa, Pisa University Press, 2024 (prima edizione 2010), pp. 154, € 15,00

Nel 2010 l'Università di Pisa organizzò una mostra intitolata alle prime laureate in Medicina dell'Ateneo. Da quella mostra nacque questo volume da intendersi come il catalogo illustrativo della mostra stessa. Ora a distanza di parecchi anni, Pisa University Press presenta, ovviamente senza cambiamenti, la ristampa di quello stesso catalogo e questa decisione mi sembra meriti attenzione anche da parte degli storici dell'educazione e delle istituzioni educative.

Infatti, questo piccolo libro mantiene attualità ed interesse a distanza di anni, per la persistente questione della parità femminile, specie nel mondo del lavoro, ma anche – e talora soprattutto, stando alle vicende di cronaca – per il riconoscimento dei diritti e del rispetto, che si deve

ad ogni essere umano, indipendentemente da genere, etnia, condizione sociale, colore della pelle e credo politico o religioso professato. Non lungo per numero di pagine, questo volume è denso di significato e di implicazioni e sollecita a guardare oltre gli anni presi in esame, ossia al qui ed ora.

Per un verso, apre uno spaccato sul “come eravamo” e sulle battaglie condotte e vinte dalle nostre “nonne” e, per un altro, fa emergere i motivi profondi di tali battaglie e gli ostacoli frapposti ad una emancipazione femminile capace di radicarsi nella nostra cultura e quindi nel costume delle generazioni seguenti.

A questa ricostruzione ha contribuito la curiosità di Alessandra Peretti, curatrice del volume, che ha frugato negli archivi dell’ateneo pisano ed è riuscita a dare un volto ed una biografia alle donne “non comuni”, che a partire dalla fine dell’Ottocento e fino ai tardi anni Trenta del secolo scorso si iscrissero alla Facoltà di Medicina. Molte conseguirono il titolo, alcune esercitarono la professione medica, altre abbandonarono gli studi o cambiarono corso, altre ancora si persero per strada e di loro non rimane che una flebile traccia.

Il volume è diviso in tre parti: nella prima, oltre ad una breve introduzione (pp.7-9) dell’allora preside della Facoltà di Medicina, Luigi Murri, in collaborazione con Enrica Bonanni a nome del Comitato scientifico della mostra, ci sono i contributi di Rita Biancheri, sociologa e presidente del Comitato Pari Opportunità dell’ateneo pisano e di Alessandra Peretti, storica e, come si è già ricordato, curatrice di mostra e volume.

L’intervento di Biancheri (pp. 11-15) non entra nello specifico della ricerca sulle donne-medico, bensì prende spunto da questa vicenda per una riflessione sul movimento femminista, sulle sue radici – di cui le vicende di queste laureate sono una parte, ancorché limitata – e sul suo significato: l’aspetto del “prendersi cura”, tipico del tradizionale ruolo femminile a livello privato, evolve nella “cura”, ossia in una scelta di scienza e di carriera di queste donne particolari. Di qui il valore di testimonianza che una ricerca di questo genere acquista: testimonianza di un contesto storico, irto di ostacoli allo sviluppo della donna e ad un tempo anche favorevole ad un nuovo orientamento; testimonianza di biografie eccezionali che, come la Biancheri nota, sono entrate nell’ombra, ma possono ancora, se studiate e fatte conoscere, far sentire la loro voce.

E queste voci, ossia le esistenze di queste giovani fuori del comune, sono al centro del contributo (pp. 17-28) di Alessandra Peretti, che ricostruisce quanto è emerso dagli archivi, pur avvertendo non solo che talora mancano i documenti per sapere del futuro di queste donne, ma anche che la ricerca, date le competenze non mediche della curatrice, si è arrestata dinanzi ad aspetti squisitamente tecnici della loro attività.

La seconda parte del volume – il vero e proprio Catalogo della mostra – raccoglie foto, copie dei libretti universitari e brevi cenni biografici di queste donne non comuni a completamento di quanto la Peretti racconta nelle sue pagine.

Il catalogo è distinto in cinque sezioni, dedicate rispettivamente a “La prima”, ossia Maria Fischmann; “Le pioniere”; “Chi se ne va”; “E poi? Le carriere!; “La diaspora ebraica”. Sono cinque sezioni che corrispondono non solo a diversi problemi e a diverse tipologie di studentesse, ma permettono anche di cogliere il mutamento dei tempi.

La terza parte riproduce le tesi di laurea di sei di queste studentesse, Maria Fischmann, Antonia Eirene Risos, Maria Teresa Bonfitto, Matilde Colombo, Giuseppina Lazzari e Elda Zuliani. Le tesi permettono di apprezzare – anche da parte di lettori non esperti della materia – gli interessi prevalenti di queste studentesse, ma anche i temi verso i quali venivano indirizzate dai loro docenti.

È chiaro che la seconda e la terza parte del lavoro sono tra loro strettamente congiunte e non solo per l’argomento, ma anche perché forniscono, incrociando i dati, un quadro più preciso ed organico di quanto dalla ricerca è emerso.

Da queste due parti si può ricostruire, infatti, ad un tempo, un identikit della studentessa di Medicina, prima, e delle “medichesse”, come allora veniva definite, poi. Ovviamente, quando le notizie sul periodo posteriore alla laurea non sono lacunose o mancano del tutto.

Quali sono le caratteristiche delle donne che scelgono di studiare Medicina? È ovvia la considerazione che, in aule alla fine dell’Ottocento non affollate di maschi neppure in questo corso di studi, le studentesse sono pochissime: non a caso colpiscono due foto di gruppo. A p. 32 la foto dei laureandi dell’anno 1893 ritrae venticinque soggetti, con al centro l’unica iscritta, Maria Fischmann; nell’anno accademico 1926-27 (foto a p. 68) i laureandi sono aumentati a cinquantuno totali, di cui cinque sono donne. Gli iscritti al titolo dottorale sono raddoppiati, nel giro di tre decenni e le donne sono passate dall’1% al 10% del totale.

In secondo luogo, la maggior parte delle iscritte è straniera, in parte perché talora ha già svolto studi nel Paese d'origine, in parte perché spesso è stata costretta all'esilio per questioni politiche, che riguardano la sua famiglia o lei stessa. Questa tendenza rimane immutata a lungo: ragazze di famiglia ebrea, in particolare, arrivano a Pisa per i loro studi, dato l'orientamento antisemita in nazioni come la Lituania o la Polonia. Di qui – la notazione è d'obbligo, ma anche superflua – l'effetto che le leggi del 1938 ebbero sull'Università di Pisa. Di alcune di loro – specie di quelle provenienti da Odessa – si perdono le tracce addirittura ancor prima del 1938.

In terzo luogo, all'inizio scelgono Medicina ragazze di famiglia culturalmente elevata; ma all'inizio del nuovo secolo, arrivano ragazze di condizione disagiata, che riescono a portare a termine il corso di studio solo grazie a sussidi annuali.

In quarto luogo, comincia a diffondersi in queste donne l'idea socialista: alcune di loro, dopo il 1945, si impegneranno attivamente in politica; altre le troviamo al fronte nella Grande Guerra a servire tra il personale medico.

Eccoci al *punctum dolens*: il post-laurea, ovvero la carriera.

Benché i tempi cambino e ci sia una specie di rassegnazione ad accettare una donna-medico, per le laureate pisane il futuro non è sempre quale forse lo avevano sperato.

In primo luogo, c'è la tendenza – diffusa qui come altrove e per di più secondo un costume che lentamente è tramontato – ad indirizzare queste medichesse verso ambiti di pertinenza apparentemente femminile: la pediatria e la ginecologia, soprattutto, come emerge anche da alcune delle tesi di laurea qui pubblicate.

In secondo luogo, per alcune di loro matrimonio e famiglia, destino tradizionale delle donne, mettono fine a sogni di carriera o limitano i loro interventi a questione teoriche, spesso a fianco dei mariti che, già loro compagni di studi, invece si affermano come clinici di vaglia e docenti universitari. Il lavoro in ospedale, nelle corsie, a fianco dei malati, o nell'università, in ambito di ricerca medica, è sporadico, spesso volontario e, comunque, interrotto al momento degli impegni familiari.

Poche di loro diventano “medico condotto” e talora – è il caso della sarda Adelasia Cocco, che studia a Pisa ma si laurea a Sassari nel 1913 – devono intraprendere una battaglia legale per veder riconosciuto il loro diritto ad esercitare la medicina. Oppure, sebbene accettate come medico e addirittura accolte in guerra, vengono discriminate in quanto

donne: accade a Matilde Colombo che, nel 1924, per la celebrazione a Firenze dei medici caduti in guerra, si vede negato lo sconto sul prezzo del biglietto ferroviario perché non era un medico come gli uomini “che la guerra l’avevano fatta sul serio” (p. 44).

Più spesso, il loro titolo di studio è accettato, ma sono impiegate negli Uffici di igiene e profilassi, dove stanno in laboratorio senza mai incontrare un paziente, benché altrettanto spesso i loro ideali sociali e politici le indirizzino verso le questioni inerenti la prevenzione, la medicina sociale e quanto ciò implica.

Infine, qualcuna – è il caso di Elda Zuliani – consegue la laurea ma decide di completare la sua preparazione all’Istituto di Magistero di Firenze e si dedica all’insegnamento di Scienze naturali nelle scuole. Scelta personale o determinata dalle difficoltà nel mondo del lavoro?

Dunque, il volume ricostruisce ad un tempo una storia di emancipazione e di esclusione: racconta poche vicende, ma svoltesi all’interno di una delle università più interessanti e prestigiose del nostro Paese. Possiamo, certo con cautela ma anche con verisimiglianza, concludere che questo è un racconto simile a quello di molte altre donne, che hanno percorso la stessa strada di questo piccolo manipolo di studentesse pisane. È la storia del punto culminante di un sistema scolastico non accogliente, che ha aperto le sue porte con lentezza e che ancor oggi stenta ad essere davvero inclusivo, come l’insistenza sui talenti naturali mette in luce. Ma è anche una storia di ridotta inclusione sociale, in parte per le difficoltà opposte dalle leggi e in parte per i pregiudizi e le resistenze di una cultura popolare poco incline alle trasformazioni, ancorata alla tradizione e maldisposta verso i diversi. (**Luciana Bellatalla**)

M. Simoni, *Il segreto del mercante di libri*, Roma, Newton Compton editori, 2020, pp. 345, € 9,90

È un romanzo ambientato nell’alto medioevo, precisamente nel 1234, scritto bene, anche se troppo lungo, e che non parla affatto di libri. Si tratta del terzo racconto di una saga, che vede come protagonista Ignazio da Toledo, mercante di reliquie.

Eccolo tornare in Spagna, dopo aver trascorso del tempo alla corte di Federico II, per una nuova avventura: trovare la grotta dei Sette Dormienti, dove soprattutto lo richiama l’idea di scoprire il segreto dell’immortalità. Ma l’avventura prende una piega inattesa, perché lo porta tra Castiglia e Leòn, la sua terra, dove ha lasciato la sua famiglia.

E con lui ci sono altri personaggi, il magister di Salamanca, l'infido domenicano Pedro de Gonzales più potente che dotto, Padre Leocadio, l'abate del monastero che ha anche annesso un cimitero.

A casa trova brutte novità: la moglie Sibilla, bella e più giovane di lui, è scomparsa; il figlio è in prigione con l'accusa di aver ucciso un uomo. È don Pedro Gonzales a manovrare contro di lui.

Tra le varie lotte dei sicari mascherati, Ignazio ne trova uno che invece di colpirlo, come avrebbe potuto, lo lascia con un enigma che resterà irrisolto. Ma il fatto per ora si spegnerà non appena s'incontra con la donna Sibilla, sua moglie, abbastanza più giovane di lui che si sfogherà, fino a colpirlo con uno schiaffo, con Ignazio, ai suoi occhi colpevole di averla abbandonata in mezzo a rischi e difficoltà.

Mai una donna, pur bella, si era permessa un gesto simile se non Beatrice con Dante, la quale prende la parola dal Purgatorio e non finisce più di rampognare il poeta se non nel Paradiso sì che lui resta sempre muto. Lo schiaffo di Sibilla, senza parole, ce la rende molto simpatica ben più della Beatrice dantesca.

Al lettore piacerebbe chiudere il libro se non fosse che Ignazio da Toledo, comparso all'improvviso da una caverna che comunica con il monastero di Burgos, insieme con il magister di Salamanca, prende, dalla tasca della tonaca nera dell'infernale Pedro de Gonzales i fogli che conterrebbero la storia segreta di Ramiro Alvarez, il padre di Ignazio e suocero di Berengaria che sposa il re del León.

Da questi l'Alvarez, notarius fidato, ebbe dei beni, che secondo il nuovo re di Castilla e León, non poteva più possedere visto che, secondo il documento falso preparato da Padre Gonzales e firmato dal nuovo re Filippo II, i beni ricevuti da Alfonso erano *ad interim*, cioè finché non fosse diventato nobile. Quindi erano ridiventati del re una volta che Ignazio fosse ancora senza un titolo nobiliare.

Da questo momento scatta la lotta con Padre Gonzales che si serve di individui mascherati e senza alcun risparmio di colpi. Il libro racconta la lotta con tutta la famiglia sia nel convento vicino a Zamora, che la Coruña e poi a Segovia e altre città della Spagna, fino a Burgos capitale del regno di León. Qui finisce il racconto, che sa svolgersi bene anche per i sobborghi delle città spagnole.

La chiusa del romanzo è positiva con il fatto che i da Toledo fanno riconoscere come un furfante il domenicano e, quindi, ritornano in possesso della loro proprietà.

Anzi l'autore si permette di scherzare con la serva Fatima che fissa un appuntamento d'amore con il caballero don Ferran, parte della combriccola dei truffatori così come con la madre badessa, che già sapeva tutto. Fatima non saprà mai nulla del segreto di Ramiro e Berengaria, indaffarata com'è ad accumulare denari in proprio e sarà rimandata al convento della povera badessa Ximena, ammesso che ci sia andata o che non si sia fermata per trovare nuovi amori. (**Giovanni Genovesi**)

W. Veltroni, *La condanna*, Milano, Rizzoli, 2024, pp. 217, € 18,30

Non volevo prendere questo lavoro, perché avevo già speso troppo con i tre libri già comprati. Poi ne ho sentito parlare in televisione, nella rubrica *Libri*, mi pare, e sono andato subito a comprarlo perché era sull'ultimo periodo del fascismo a Roma dopo la liberazione della città da parte degli Alleati il 7 giugno 1944.

Ho cominciato a leggere il libro, come di consueto, dalle prime pagine dove Veltroni indugia a raccontare la storia del giovane parmigiano Carretta che uccise tutta la famiglia con motivazioni di gelosia verso il fratello. Lo hanno cercato per anni e il ragazzo omicida fu scoperto per caso in Inghilterra da un giornalista cui raccontò tutti i fatti e i motivi dell'uccisione di babbo, mamma e fratello.

Ma questo Carretta non c'entra nulla con il direttore delle carceri di Roma, Donato Carretta. In quel periodo della prima estate del 1944, cominciarono i processi per i colpevoli dei crimini fascisti, uno per tutti ricordo qui la trista figura del questore Caruso che più volte era andato al carcere di Regina Coeli per farsi consegnare dal direttore dei prigionieri politici, che gli aveva comandato di prelevare il colonnello tedesco Herbert Kappler, comandante della terribile polizia tedesca.

Kappler, dal 9 settembre 1943, era padrone visto che quello era il giorno della fuga da Roma del re Vittorio Emanuele III, per paura dei tedeschi imbestialiti del "tradimento" italiano dopo l'armistizio di Cassibile, e con tutti i capi dell'esercito e con il più pauroso capo del governo, il Maresciallo Badoglio.

In effetti, se fossero restati al loro posto con i distaccamenti militari a Roma e dintorni avrebbero potuto resistere vittoriosi alla Wehrmacht.

Ma ciò non fu. Le forze armate tedesche con Gestapo e SS furono padrone di tutta Roma. Esse rastrellarono tutto il ghetto e il 16 ottobre 1943 subirono un'azione da parte della Resistenza romana condotta il 23 marzo 1944 dai GAP, ossia Gruppi d'Azione Patriottica, subendo

l'attentato di via Rasella che ebbe come conseguenza l'eccidio delle Fosse Ardeatine, con la complicità del collaborazionista, il ricordato questore Caruso, che fornì prigionieri politici per completare la lista di 10 condannati per ogni tedesco ucciso, come aveva comandato il Führer.

Anzi, Kappler o Caruso ne inserirono qualcuno in più, ne ricordo 3, da fucilare alle fosse Ardeatine. La strage delle fosse Ardeatine e la razzia degli ebrei aumentarono la confusione e la paura in tutta Roma, in particolare nelle carceri di Regina Coeli, dove i prigionieri politici pensavano che Caruso e il direttore venissero a prendere ancora altri uomini.

Quando ci fu il processo a Caruso, il direttore delle carceri volle andare a testimoniare sul suo comportamento. L'ex questore riuscì a fuggire ma la sua fuga fu breve: fu fucilato. Ma qualche prigioniero, ormai libero, riconobbe il direttore delle carceri Donato Carretta e eccitò la folla contro di lui, che si mise a fuggire. Fu la scelta peggiore che agli occhi degli inseguitori la fuga confermava la sua colpa di essere colluso con il questore Caruso. Eppure, Donato Carretta aveva anche nascosto qualche prigioniero in casa sua con tutto il pericolo che ciò comportava, dicendo che era scappato a uno come Kappler. Donato Carretta non lo disse mai a nessuno e la famiglia altrettanto, perché alla famiglia non ci arrivò mai. La ferocia della folla che lo inseguiva fece una terribile giustizia sommaria, scoperta da un giovane giornalista di oggi in modo rocambolesco. **(Giovanni Genovesi)**

ErrePi
in medias res

Direttore responsabile
Giovanni Genovesi

Anno LVII, n. 92 – Luglio-Dicembre 2024
suppl. online al n. 232-33 di “Ricerche Pedagogiche”
43100 Parma - E-mail: gng@unife.it

Editoriale: Ancora sul 2 agosto 1980, di *G. Genovesi*, p. I – **I classici di turno:** Puccini, di *L. Bellatalla*, p. III – **Le parole dell’educazione:** Appunti, di *G. Genovesi*, p. IV – **Ex libris:** Il piccolo principe, di *G. Genovesi*, p. V – La necessità di una letteratura civile, di *L. Bellatalla*, p. VI – È sempre la solita storia, di *L. Bellatalla*, p. VII – **Res Iconica:** Il maestro che promise il mare, di *L. Bellatalla*, p. VIII – *La Sala professori:* la potenza dell’insegnamento, di *A. Genovesi*, p. X – **Scolastica:**– A scuola solo “binari”, di *L. Bellatalla*, p. XII – L’educazione civica secondo Valditara, di *L. Bellatalla*, p. XIV – Quisquilie e pinzillacchere? Forse, ma non troppo, di *L. Bellatalla*, p. XVI – Tagli alla scuola, di *L. Bellatalla*, p. XVII – **Nugae:** Berlusconi è eterno, di *G. Genovesi*, p. XVIII – Elezioni USA, di *G. Genovesi*, p. XVIII – Il ministero della cultura, di *G. Genovesi*, p. XVIII – La presenza dei pogrom è inquietante, di *G. Genovesi*, p. XIX – Il caso Sangiuliano, di *L. Bellatalla*, p. XIX – Il film LUCE, di *G. Genovesi*, p. XX – Sebben che siamo donne, di *L. Bellatalla*, p. XXI – **Alfabeticamente annotando:** Ottavio Bottecchia, Morando Morandini (21 luglio 1924-17 ottobre 2015), La gioventù fascista, di *Giovanni Genovesi*, p. XXII

EDITORIALE

Ancora sul 2 agosto 1980 - Si ritorna, a 44 anni di distanza, al 2 agosto 1980, cancellando l’esistenza di quell’attentato. Infatti, il presidente della Commissione Cultura, Scienza e Istruzione alla Camera, Federico Mollicone, in forza a Fratelli d’Italia, a proposito del processo per la strage del 2 agosto 1980, dice, il 4 agosto 2024, che è necessario

riguardare con molta attenzione gli atti del processo perché i fascisti non c'entrano. E subito dopo queste parole, si dice che Mollicone non può più restare a rappresentare come presidente una Commissione Parlamentare, visti gli attacchi ai giudici della strage di Bologna e la contestazione sul loro operato. Il "teorema" di cui parla Mollicone è solo quello architettato dagli avvocati del partito neofascista per cancellare la realtà dei fatti, ovvero la stagione stragista neofascista, come ha giustamente sottolineato il Presidente Mattarella. Quanto Mollicone afferma porterebbe a concludere che gli assassini non ci sono più. Anche l'assassino del povero Matteotti non c'è più, e specialmente è venuto meno il Duce come mandante. Di fatto c'era, ma innocente. Il picchiatore Dumini – si è arrivati a dire – non ha mai conosciuto Matteotti. Quello contro di lui fu un processo farsa, diretto da Farinacci, e cancellò tutto. È molto facile pensare che chi comanda può tutto. E tutto appare e scompare a piacere. Come nei bambini. Ma noi non lo siamo più, da un pezzo, dei bambini! Ma che governo abbiamo? che politica è questa? Abbiamo sempre scherzato, ma dopo più di quarant'anni si torna indietro. I fascisti non ci sono più, sono spariti all'improvviso. Nessuno, potrà mai fare finta che i fascisti non ci siano mai stati. I fascisti ci saranno sempre e nessuno potrà dire che i fascisti non ci sono mai stati, anche se nato dopo che il governo di Mussolini si fece mettere sotto in maniera goffa, cercando di appellarsi al re che, pure, aveva fatto il possibile per trovare il modo di far cadere un fascismo insopportabile. Ma avrebbe dovuto farlo prima, come gli diceva "Nutro fiducia", ossia Facta, che non contava nulla. Ma la bambina, che ormai non è più tale, sogna bambole vestite da piccole italiane, e come ha affermato lo scrittore dei *Versi satanici*, qualche settimana fa su "La Repubblica", non si vuole svegliare per non dire che è antifascista, anche se ha giurato sulla Costituzione. Non a caso la vuole cambiare, e nel dormiveglia può sempre dire che non se n'è neppure accorta. Non ci sono mai stati anche i fascisti che c'erano nel 1980 e che fine hanno fatto? È impossibile governare così, in maniera approssimativa. La presidente del Consiglio va dappertutto senza risolvere nulla. La pugilessa alle olimpiadi, Alice Carini, che fine ha fatto? Meloni ha inteso far derubricare tutto, dicendo che l'incontro non è stato ad armi pari. Ma chi l'ha detto? Su quali prove? L'algerina picchia come una matta e i suoi ormoni, dicono le autorità algerine sono a posto e il CIO, come sembra, conferma. Non ci vorrebbero degli esami puntuali prima di dire questo? Sembrerebbe di sì. O basta la parola del presidente del consiglio italiano? Ma perché ha

tirato fuori quel discorso sulla pugilessa algerina che sarebbe un maschio? forse perché lei sa tutto! Perché non ci aiuta sui casi freddissimi? Come per la pugilessa che abbandona il ring dopo 45 secondi, sa già tutto, allora perché non dice veramente ciò che sa? Semplicemente perché non lo sa! E allora bisogna stare zitti finché non si hanno le prove! Altrimenti, si fanno solo figure di cacca! (G. G.)

I CLASSICI DELL'EDUCAZIONE

Giacomo Puccini (1858-1924) – Puccini, talora forse più dell'appassionato, sanguigno e “ruvido” Verdi, ha saputo conquistarsi un posto nell’immaginario collettivo. Perfino chi non ama la musica classica ed il melodramma, cita “la gelida manina” di Mimì o non è indifferente alla triste vicenda della piccola Butterfly. Nell’immaginario collettivo, infatti, a dispetto della sua modernità tonale, Puccini resta sospeso tra sentimentalismo e decadentismo, con qualche incursione nel mondo verista ed è, ahimè per lui, legato allo stereotipo di fanciulle dalle “dolci mani” e dai cuori fragili. Eppure, se qualcosa anche Puccini, non diversamente dai grandi operisti che lo hanno preceduto, è riuscito ad insegnare ai suoi fruitori, di là dalle sue scelte musicali e stilistiche, è stata proprio la necessità di guardare all’altra metà del cielo con occhi nuovi. Solo così si può scoprire la tempra che le donne celano in un’apparente mitezza e nella dolcezza dei loro tratti. Puccini prima avverte e poi comprende che il mondo sta cambiando. Perciò, dopo le prime prove giovanili, per tempo decide di mettere in scena non personaggi paludati e sovrani, ma uomini, donne e situazioni della vita quotidiana: i battellieri della Senna e la malinconica Giorgetta, le monache di un convento; gli studenti squattrinati della Parigi ormai consacrata alla sua *grandeur*; giovinette alla ricerca di emancipazione e geishe vittime dell’imperialismo occidentale; bari e cercatori d’oro, tenuti a bada da una “povera fanciulla”. Tutte le sue protagoniste sono donne forti, determinate e padrone di sé. E se proprio si deve scegliere un’ambientazione di altri tempi, Puccini sceglie Gianni Schicchi, personaggio dantesco o una favola come quella di Turandot. Ma anche in questo caso, il “babbino caro”, l’astuto imbrogliatore, deve cedere a Lauretta, disposta a buttarsi in Arno se non avrà il consenso al suo amore per Rinuccio; e altrettanto impavida, fino al sacrificio di sé, è Liù. Nessuna delle donne di Puccini,

sebbene la sua cifra costante sia l'amore, è debole: per un verso, il musicista coglie quanto sta culturalmente e socialmente cambiando, alla luce di trasformazioni economiche epocali e, per un altro, disegna la figura delle donne del futuro, padrone del loro destino, come Doretta nella *Rondine* o Tosca nell'opera cui dà il nome o come la trasgressiva Musetta nella *Bohème* e soprattutto come Minnie. Per paradosso, proprio l'opera più moderna e musicalmente visionaria, quale l'incompiuta *Turandot*, ci presenta nel finale una donna vinta: l'algida Turandot si presenta sulla scena asserendo "mai nessun m'avrà" e finisce con l'attribuire al principe ignoto, Calaf, il nome "Amore". Tutto intorno, c'è il tripudio del popolo, stufo di teste mozzate; sullo sfondo, nella lontananza del futuro, c'è una "figlia del cielo", imperatrice della Cina ma "schiava" di un uomo. Ascoltiamo, dunque, Puccini, e commuoviamoci pure a qualche passaggio melodico solo superficialmente zuccheroso, ma non dimentichiamo il suo sguardo su un futuro in cui la donna è davvero protagonista. (L. B.)

LE PAROLE DELL'EDUCAZIONE

Appunti – Annotazioni scritte per ricordare i punti salienti di un discorso letto o sentito o per fermare sulla carta alcune riflessioni che si intende sviluppare in un secondo momento. Il termine deriva, per traslato, dal fermare qualcosa, perché non sfugga, con un punto di cucito o con degli spilli appuntati, attività che, peraltro, richiama e si riallaccia direttamente a quella di indicare qualcosa sulla carta con un punto (*punctum*), cioè con un segno di piccolissime dimensioni apposto su uno scritto per poterlo più facilmente rintracciare in seguito. In questa prospettiva il significato di annotare è da estendere anche all'uso di sottolineare, per metterlo in evidenza, tutto un passo o un brano ritenuto importante. Addirittura la tecnica della *sottolineatura* si è via via complicata, fino a diventare una evidenziazione colorata di tutta la parola con l'uso di vari evidenziatori colorati secondo i differenti contenuti o la graduatoria d'importanza ad essi assegnata. Certamente, benché risultati efficace come aiuto alla memorizzazione e molto usata dagli studenti, la sottolineatura è una forma impropria di prendere appunti, sia perché esime dalla tecnica più funzionale, ma più dispendiosa di tempo e di energie – ma proprio per questo da non sottovalutare dal punto di vista educativo –, della *schedatura* (dal latino *scheda*, mutuazione dal

greco *schédè*, foglietto, appunto, nota separata), sia perché ha senz'altro effetti deleteri sulla pagina stampata e sul libro in generale che difficilmente può essere utilizzato da altri e che, pertanto, non è assolutamente applicabile con i testi consultati o presi in prestito da una biblioteca. Il prendere appunti è una vera e propria tecnica che richiede esercizio e competenza. Appuntare una lezione, una conversazione, un discorso comporta un notevole livello di attenzione e di partecipazione dal momento che si deve tendere a coglierne solo le parti essenziali in modo da poterle sviluppare in seguito facendo sì che, mentre si prendono gli appunti, non si perda il senso complessivo di quanto si sta ascoltando. Lo stesso criterio è da seguire allorché si prendono appunti magari riportandoli su fogli a parte, leggendo e schedando un libro. La vera utilità dell'appunto sta nel permettere a colui che lo ha preso di poter risalire con completezza al discorso, letto o ascoltato, che ne è all'origine. Risulta chiaro come il prendere appunti sia un utilissimo esercizio alla organizzazione e alla sistematicità concettuale nella sua duplice dimensione di sintesi e di analisi. (G. G.)*

*Ripreso da G. Genovesi, *Le parole dell'educazione*, Ferrara, Edizioni Corso, 1998.

EX LIBRIS

Il piccolo principe – Nella notte tra il 29 e il 30 dicembre 1935 in un volo da Tunisi al Cairo, s'imbarcano due uomini: uno è il famoso pilota Antoine de Saint- Exupéry, con alle spalle la prima guerra mondiale in cui ha mostrato il suo valore; il secondo è l'altrettanto celebre meccanico André Prévot. Mentre sorvolano il deserto del Sahara con il biplano Simon incappano in un fitto banco di nuvole e il pilota decide di volare a bassa quota, ma appena si abbassano verso terra il biposto si schianta immediatamente. E finisce in un mare di sabbia e non fu più trovato. Antoine, mentre muore, ricorda il suo fratello, un ragazzotto di 15 anni che già aveva disegnato con il suo cappotto verde e la fodera rossa e i suoi capelli rossi che gira tra le nuvole delle galassie, cercando di addomesticare, per farsela amica, una volpe che ha rifiutato di avvicinarsi a lui perché non l'ha *apprivoisée*. Con due mogli, il pilota ricorda il suo fratello quindicenne che gira tra i pianeti, divertendosi come fosse un miraggio, aspettando che il suo fratellone ritorni, ma lui non tornerà più, sepolto sotto la sabbia o inabissato nel mare. Tuttavia, ha lasciato un romanzo sul suo fratellino che, girando tra le galassie

trova, una serie di personaggi che lui fa divertire con scherzi, *boutades* e indovinelli che il Piccolo Principe racconta per far ridere i personaggi e gli animali che incontra e che divertono lui stesso e, sono sicuro che ogni lettore, piccolo o grande si diventerà a leggere quanto scrive il piccolo principe che racconta le sue *boutades*. (G. G.)

La necessità di una letteratura “civile” – Di Marcello Venturi (1925-2008), scrittore non di secondo rango, scoperto e apprezzato da Vittorini, partigiano in gioventù e poi impegnato nel PCI fino ai fatti d’Ungheria, si è ormai perduta quasi ogni traccia. Le antologie scolastiche non lo contemplano, le ristampe dei suoi romanzi attirano solo una minoranza di lettori, nonostante la prosa elegante senza retorica, evocativa e spesso metaforica, ma senza indulgenza a compiacimenti ed esibizioni erudite. Questo perché Venturi appartiene ai narratori nati dalla costola della Resistenza ed alimentati dall’antifascismo, ossia da un orientamento culturale non più in sintonia con il revisionismo storico di questi ultimi decenni. L’esempio di Antonio Scurati *docet*, se dal passato ci rivolgiamo all’attualità. Parlare di certi accadimenti o di certi comportamenti o di certi personaggi oggi è urticante per molti, provocatorio per una minoranza del Paese (che però ha conquistato, in coalizione, la maggioranza parlamentare e con questa il controllo dell’informazione) e rattristante per molti. Specie per chi, come chi scrive, è cresciuta, maturata ed invecchiata anche grazie alle riflessioni dei Levi (Carlo e Primo), dei Caleffi, dei Fenoglio, del Moravia della *Ciocciara* e della Morante della *Storia*, con la speranza e forse l’illusione che le violenze, i soprusi ed i totalitarismi del passato potessero davvero non risorgere dalle loro ceneri disperse. La speranza si è trasformata in disincanto e bisogna appellarsi per quanto possibile all’“ottimismo della volontà” per non lasciarsi sopraffare dalla disperazione. Non tanto per quanto ci circonda e per le parole d’ordine che la Destra nostrana e non diffonde, quanto per il fallimento di un progetto educativo, capace di coinvolgere la società intera. A questo pensavo, per tornare a Marcello Venturi, leggendo il suo romanzo del 1963, *Bandiera bianca a Cefalonia*, nel quale con un artificio non originale ma efficace – il *flashback* ed un doppio piano narrativo – descrive le vicende della strage dei soldati italiani uccisi dai tedeschi nel settembre del 1943 perché non si erano voluti arrendere al comando tedesco. Se il volume racconta quei tristi e difficili giorni – Venturi collaborerà anche con lo storico militare Giorgio Rochat nella ricostruzione della vicenda della Divisione Acqui –, di fatto

l'autore riesce a disegnare una visione del mondo e della vita. Attraverso l'espedito narrativo del *flashback* e l'incrociarsi delle riflessioni del protagonista – il figlio ipotetico di uno degli ipotetici caduti – con le riflessioni del capitano Puglisi – appunto l'ipotetico padre –, Venturi porta il lettore sui temi che più gli premono: il significato del passare del tempo e, quindi, il senso della vita, ma soprattutto l'inutilità della guerra. Essa appare un gioco di parti che annienta anche il vincitore o colui che crede – come il giovane tenente Ritter, convinto di stare combattendo per la causa della supremazia di una razza superiore – di essere dalla parte giusta. Il capitano Puglisi sente, fin dai giorni migliori, che in Grecia il suo è un ruolo prevaricatore, di cui deve chiedere perdono ai vinti. Il resto è come lo svolgimento di un'antica tragedia: morte e vita che si intrecciano, rapporti umani che si sbriciolano e la desolazione che resta in eredità ad un'isola, tanto bella quanto segnata dal suo destino di cimitero a cielo aperto. Ma se la morte è un punto fatale a cui nessuno può sottrarsi, la guerra è per questo meno ingiusta? E soprattutto cancella la responsabilità dei soggetti che sono chiamati a combatterla? Sono domande cruciali per quel passato che oggi stiamo rimuovendo, ma anche per il nostro tormentato presente e, soprattutto, sono domande che nessun educatore dovrebbe ignorare. (L. B.)

È sempre la solita storia – Se avete voglia di riflettere sul costante disinteresse della politica nostrana per le faccende culturali, sull'intreccio tra ideologia e politica e sulla nostra stessa indifferenza per un patrimonio culturale di vastissima portata, vi consiglio di leggere *L'affare Vivaldi*, uscito a Palermo, per i tipi di Sellerio, nel 2014 e di recente ripubblicato nella sua sedicesima edizione. Ne è autore Federico Maria Sardelli, famoso direttore d'orchestra e uno dei massimi studiosi internazionali del musicista veneziano. Si tratta di un romanzo, che l'eccentrico Sardelli (è anche illustratore e collaboratore del "Vernacoliere") costruisce sulla base di documenti d'archivio, di reportage giornalistici e di epistolari, al fine di raccontarci la storia dell'oblio di cui Vivaldi fu vittima dalla morte fino alla seconda metà del Novecento. Vi si legge di manoscritti che, salvati dal sequestro per debiti nel 1741 grazie al fratello di Antonio, passano, con l'andare dei decenni, di mano da un bibliofilo all'altro finché, alla fine dell'Ottocento non vengono smembrati tra due fratelli, di cui uno interessato a salvaguardare la biblioteca paterna e l'altro solo ad accaparrarsi la parte legittima di eredità. Il primo conserverà il suo lascito fino alla morte, quando decide, in nome del sua

fede, di donare la sua biblioteca ai Salesiani del suo Paese. Ma i bravi sacerdoti non ne capiscono l'importanza tanto che mandano a prelevare manoscritti e libri con un carretto altrimenti adibito a trasporto del letame e li relegano in un solaio in mezzo a cianfrusaglie, sporcizia e topi. E li sarebbero rimasti in perpetuo se il nuovo superiore del Collegio, con l'intenzione di ampliare l'istituto e di costruire una cappella votiva alla Madonna, non avesse deciso di venderli senza nemmeno consultarli. Tuttavia, siccome subodora un affare economico di notevole portata, chiama in causa due competenti, il direttore della Biblioteca Nazionale di Torino e musicologo, Luigi Torri, ed il musicologo Alberto Gentili. A questo punto, compresa l'importanza dei manoscritti e riusciti a ricomporne l'unità, i due esperti sollecitano l'interesse dello Stato, che deciderà di porre su di essi un vincolo, ma – udite, udite! – non si dirà disposto a comprarli. Si troveranno pertanto due privati che elargiranno somme assai ingenti in memoria dei loro figli morti prematuramente. Tant'è vero che ancor oggi per consultare gli originali vivaldiani alla biblioteca torinese, bisogna chiedere dei due fondi Foà e Giordano. I due mecenati sono ebrei, ma i nostri politici sembrano non accorgersene neppure dopo il 1938, tanto grande è il loro interesse per la faccenda. Per nostra fortuna, direi. Non così per l'edizione critica, che sarebbe toccata di diritto al Maestro Gentili. Benché non prodigo per acquistare, l'allora Governo in carica – siamo negli anni Trenta – è incline a incaricare persone più vicine a Mussolini. Prima tocca ad Ezra Pound che vuole quei fogli preziosi per la sua amante, la violinista Olga Rudge. Poi arrivano le leggi razziali e i due esperti sono ebrei: Torri è già morto, ma Gentili sarà costretto a fuggire dopo essere stato rimosso dal suo insegnamento universitario. Il loro nome resterà, ma sullo sfondo. L'onore del ritrovamento toccherà ad Alfredo Casella, musicista fiorentino apertamente devoto al Regime, ed al Conte Guido Chigi Saracini, fondatore dell'accademia musicale senese che da lui prende il nome. (L. B.)

RES ICONICA

Il maestro che promise il mare – È uscito nelle sale cinematografiche nel settembre del 2024, questo film che racconta la storia vera del maestro catalano Antoni Benaiges, della sua passione di docente, della sua fede socialista e della sua morte per mano dei franchisti, appena arrivati

al potere. Di lui si sarebbe persa memoria se – racconta il film – una giovane donna, Ariadna, non fosse andata nei dintorni di Burgos, dove è stata portata alla luce una fossa comune risalente al periodo della dittatura, alla ricerca dei resti del suo bisnonno. Qui si intreccia, in un continuo *flashback*, la vicenda del maestro e quella del nonno della protagonista: nel lontano 1935, quando aveva circa otto anni, Carlos era stato affidato al maestro, durante la detenzione del padre per motivi politici. Dopo la guerra civile, maestro e padre del ragazzino erano stati eliminati. Ora quel bambino è un vecchio infermo e silenzioso, ma non ha mai dimenticato né suo padre né il suo maestro e certo, come sa bene la nipote, vorrebbe sapere dove sono finiti i loro corpi, perché della loro morte, ahimè, c'è certezza. Così nel suo viaggio da Barcellona a Burgos, la protagonista ricostruisce la figura straordinaria del giovane Antoni. Egli crede, prima di tutto, nel suo lavoro e nel potere dell'educazione; in secondo luogo, che un maestro debba stare dalla parte dei più deboli; in terzo luogo, che l'aula debba essere una palestra in cui esercitare intelligenza, immaginazione e libertà; infine, che la scuola debba essere laica ed autonoma. Siamo nel 1935 ed egli porta nella scuola del villaggio cui è assegnato le tecniche Freinet. Per questo non piace a nessuno, anche se con il tempo riesce ad addolcire molte resistenze. I primi che imparano ad amarlo e rispettarlo sono gli alunni ed in particolare proprio Carlos, il più riluttante e difficile; poi cedono le famiglie, convinte dall'entusiasmo con cui i figli vanno a scuola e dalle parole del maestro, che mostra come il sapere possa aprire le porte del futuro ed assicurare alle giovani generazioni un destino migliore di quello dei loro padri; infine, impara ad apprezzarlo perfino il sindaco del paesello. Solo le persone che occhieggiano alle forze fasciste che circolano anche nel villaggio ed in particolare il prete – che parla poco, ma è onnipotente con un atteggiamento di evidente disprezzo e di condanna – gli saranno sempre e costantemente ostili. Il momento culminante del successo del maestro è quando tutti i genitori firmano il permesso perché, finita la scuola, egli possa portare i bambini a vedere il mare, che nei loro quaderni hanno descritto secondo la loro immaginazione, non avendolo mai visto. Ma sono i nemici ad avere la meglio. Ormai è sopraggiunta l'estate: il 17 luglio 1936, avviene il colpo di Stato che porta Franco al potere, seppure aprendo un periodo di guerra civile. Per quei bambini il mare resterà solo un sogno; per il maestro non ci sarà un nuovo anno scolastico, visto che è tra i primi a venire arrestato, torturato ed ucciso. Questa storia, drammatica e tragica ad un tempo, si sdipana

sotto gli occhi di Ariadna, che incontra alcuni di quegli antichi alunni, può vederne i quaderni (sottratti fortunosamente al rogo delle camicie brune) e può ripercorrere le loro strade. Purtroppo, non potrà fare di più che portare al nonno qualche testimonianza del passato: le ossa del bisnonno e quelle maestro non sono state ritrovate né presso Burgos né in altre fosse comuni. Si tratta di un film bello, poetico per le immagini, assai evocativo di sentimenti, anche se, forse, come gli esperti fanno notare, lento nei passaggi e talora statico. Ma siamo dinanzi ad un lavoro di indubbio valore per il duplice messaggio che lascia, sulla base di un assunto di fondo, quello cioè dell'intreccio intrinseco tra educazione (come crescita) e politica in una direzione di solidarietà e progressismo. Da un lato, Antoni Benaiges è un maestro consapevole della sua "missione" civile e per questo è temuto dalle forze della reazione e merita attenzione da parte di chi scommette sulla scuola. Dall'altro, chi punta su dogmatismo, conservazione e, per così dire, sull'alleanza tra trono ed altare vede nel sapere un nemico da perseguire e da estirpare. Ma poiché la conoscenza è un concetto astratto e non passibile di essere ridotto in catene, perseguiti, perseguitati ed uccisi non possono essere che gli uomini che la diffondono e soprattutto la fanno amare. Un messaggio, dunque, non consolatorio, ma certo da meditare con cura ed attenzione. (L. B.)

La Sala Professori: la potenza dell'insegnamento – C'è un piccolo film, si intitola *La sala professori* di Ilker Çatak che è stato candidato nel 2024 all'oscar come miglior film straniero e che purtroppo ha avuto una distribuzione limitata. Lo si trova su sky e poi in qualche cineforum, nelle città in cui esistono ancora. Il mio consiglio è di provare a recuperarlo e vederlo, perché è un film scritto e diretto con grande cura, che esplora con profondità il mondo della scuola, affrontando tematiche complesse e delicate legate al ruolo dell'insegnante. Siamo in un istituto tedesco, la professoressa Carla Nowak è da poco arrivata per insegnare matematica e educazione fisica in una seconda media. Nowak è motivata, animata da passione autentica e da un "fuoco sacro" che molti dei suoi colleghi, purtroppo, sembrano aver perso. Forse perché, come spesso accade, molti vedono nell'insegnamento un ripiego, una sorta di ultima spiaggia. Lei no, è l'insegnante che tutti vorremmo o avremmo voluto avere. L'inizio nella nuova scuola però non è affatto semplice per la professoressa Nowak: l'istituto è scosso da una serie di furti e i

responsabili restano ignoti. La scuola ha adottato un approccio di “tolleranza zero,” ma le indagini sono condotte esclusivamente tra gli studenti, creando un clima pesante e opprimente. Metodi discutibili, come l’incoraggiamento alla delazione, il controllo indebito sugli alunni e gli interrogatori mascherati da incontri con i “sospettati”, rendono l’ambiente ancor più teso. In questo contesto, Nowak trova difficile integrarsi, soprattutto quando un ragazzo turco viene ingiustamente accusato e, senza alcuna prova, messo sotto accusa davanti ai genitori. Ben presto, naturalmente, emergerà la sua totale innocenza. È insomma un luogo scolastico sotto pressione, a cui servirebbe un ritorno alla calma e alla razionalità, insieme a una dinamica d’insegnamento più serena e rispettosa. Su questo punta la professoressa che, fin dalle prime lezioni, insiste sull’importanza di argomentare le proprie idee, evitando affermazioni avventate e prive di fondamento. Nowak vuole poter cambiare in meglio. Ma ovviamente non ci riesce. Nel tentativo di gestire autonomamente la ricerca del responsabile e ridurre la pressione sugli studenti, Nowak, con uno stratagemma, identifica la segretaria della scuola come colpevole dei furti, finendo però per peggiorare ulteriormente la situazione, innescando una catena di conflitti e incomprensioni che si diffondono a tutti i livelli: tra docenti e alunni, tra gli stessi docenti, tra genitori e insegnanti, coinvolgendo insomma l’intera comunità scolastica senza risparmiare nessuno. La macchina del fango colpisce tutti indistintamente e ciascuno cerca solo di difendere sé stesso. La dirigente allontana la segretaria e sospende lo studente coinvolto; i genitori, dopo essersi confrontati su whatsapp, puntano il dito contro i professori; gli insegnanti, nonostante opinioni divergenti, fanno fronte comune per evitare attacchi; gli studenti, infine, trasformano il giornalino scolastico in un’arma di difesa. È una guerra senza esclusione di colpi, purtroppo perfettamente realistica e credibile. Scena dopo scena, accuse, incomprensioni, ingiustizie e punizioni esemplari si accumulano in un’*escalation* repressiva che soffoca ogni speranza. Il piano educativo svanisce, lasciando l’istituzione scolastica vittima di sé stessa, paralizzata dalla paura di essere messa sotto accusa in un contesto ormai quasi irrecoverabile. Dal punto di vista filmico, *La sala professori* adotta un dispositivo narrativo tipico di alcuni film thriller, in cui il protagonista scivola in un vortice kafkiano: ogni azione innesca reazioni sempre più incontrollabili, peggiorando la situazione anziché risolverla. Ogni tassello aggiunge una delusione. Ogni azione dei personaggi porta a problemi ulteriori. Tuttavia, da questo scenario apocalittico emerge una possibile

via d'uscita, che il regista tratteggia chiaramente dalla seconda parte del film fino alla scena finale. Esiste qualcosa, nel contesto scolastico, capace di resistere anche alle pressioni più devastanti e in grado di contrastare questo sfacelo: è il rapporto tra insegnante e alunni. Nel corso del film, nonostante il caos e gli errori di tutti, la professoressa Nowak mantiene saldo il suo obiettivo principale: capire e ascoltare la sua classe e i suoi studenti, con un'attenzione particolare per Oscar, il ragazzo che, a causa delle accuse, è diventato bersaglio delle calunnie collettive. L'unico legame che può contrastare anche le situazioni più complicate è quello dell'insegnante coi propri studenti. La professoressa Nowak non smette mai di prendersi cura di loro: quando i ragazzi si ribellano, quando viene aggredita, quando le rubano il computer, quando i genitori la accusano provocandole un attacco di panico o quando la dirigente minaccia di espellere Oscar. All'apice del caos, un collega le dirà riferendosi al ragazzo: "Devi dimenticarti di lui, devi pensare a quello che succederà a noi". A cui lei risponderà: "Pensavo che dovessimo occuparci di loro non di noi". La professoressa Nowak sceglie di non perdere mai la fiducia nel fatto che la scuola deve essere un rifugio sicuro, un luogo di protezione che, attraverso l'apprendimento, consente di affrontare ogni difficoltà e conflitto. Nella scena finale, la prof. Nowak e Oscar si incontrano. Tutto è perduto. Ma la loro relazione supera ogni cosa: seduti ognuno al suo posto, nella classe vuota, comunicano attraverso il silenzio, concentrandosi sullo studio e sui compiti, a simboleggiare proprio la sicurezza della classe: un approdo in cui studiare e stare assieme sono gli strumenti necessari per recuperare l'equilibrio perduto (A.G.)

SCOLASTICA

A scuola solo "binari" – Da tempo è chiaro a tutti che i leghisti hanno del mondo una visione manichea, senza chiaroscuri e rispondente ad una logica lineare per cui tra A e B *tertium non datur*. La cosa non sarebbe preoccupante se non pretendessero di imporre a tutti, anche a coloro che hanno un atteggiamento più problematico dinanzi a quanto accade, questa visione semplificatrice e con esiti reazionari. Questa pretesa di dominio sui pensieri, i comportamenti e le idee altrui ricade, prima di tutto, sul riconoscimento dei diritti umani e sulla uguaglianza non solo formale di soggetti diversi e cittadini dinanzi alla Legge. Per i

leghisti e per il centro-destra in generale, la faccenda è chiara: hanno diritto ad una chiesa in cui pregare solo i cristiani, alla cittadinanza solo i bianchi nativi, ad una famiglia solo uomini e donne, che si sposino (meglio, se secondo il rito di Santa Madre Chiesa) e che siano – questa è la speranza – anche fertili, ad una scuola solo i normodotati, a vivere solo chi non delinque. A pochi giorni dal raccapricciante fatto di Viareggio, dove una signora alto-borghese ha punito, schiacciandolo ripetutamente con la sua auto di lusso, il balordo straniero che l’aveva scippata, con l’assoluzione a pronta cassa di Salvini, la commissione cultura della Camera dei deputati ha inanellato una nuova chicca alla già lunga serie di iniquità perpetrate ai danni dei diversi e, quindi, potenzialmente di tutti i cittadini. Infatti, in commissione è stata approvata la proposta del leghista Rossano Sasso di vietare nelle scuole la cosiddetta cultura *gender*, ossia quella posizione che rimanda all’idea di un genere fluido e non stabilito alla nascita, perché non coincidente con il sesso biologico. Si fa seguito alla bocciatura del decreto Zan contro la transomofobia, alla sceneggiata olimpionica contro la pugilessa algerina per arrivare ad una vera e propria censura della cultura, peraltro in linea con il disprezzo verso intellettuali e scienziati così diffuso nel centro-destra nostrano. Se la norma diventerà legge, visto che a scuola non vanno le *Drag queens*, come ha fatto notare Lilli Gruber a *Otto e mezzo* e non si richiedono *outing* agli alunne ed agli alunni, i rischi sono due, molto gravi: per un verso, si vieterà a docenti gay di entrare in classe perché la loro stessa presenza parla di una realtà che si vuole prima occultare e poi rimuovere; in secondo luogo, si dovrà procedere ad una vera e propria censura delle conoscenze. Sarà necessario nascondere il fatto che Greci e Romani, i padri fondatori della nostra civiltà, erano bisex, perfino filosofi come Socrate o machi come Giulio Cesare; poi non si potranno più leggere opere preziose, come ad esempio la straordinaria seconda ecloga di Virgilio, il pianto di Coridone abbandonato dall’amasio o si dovrà glissare sulle amicizie particolari di Achille e Patroclo o di Oreste e Pilade; inoltre, sarà opportuno tralasciare autori ed autrici a noi vicini, la cui grandezza è incomparabile – si pensi, ad esempio, a Gadda o a Virginia Woolf – ma i cui gusti sessuali non furono o non sono in linea con il Carroccio. E poi, dimenticavo!, gli insegnanti dovranno vigilare, durante la ricreazione, affinché nessun maschietto si diverta con pupattole o a qualche ragazzina non venga lo sfizio di “impersonare”, ad esempio, Batman. Siamo al limite del ridicolo o del farsesco. Ma purtroppo è vita vera. (L.B.)

L'educazione civica secondo Valditara – Dall'anno scolastico 2024-25, per l'Educazione Civica a scuola si cambia: lo ha deciso il nostro lungimirante ministro, che si è voluto aggiungere alla lunga lista dei ministri che da Moro ad Azzolina, e con una certa accelerazione negli ultimi decenni, hanno voluto dire la loro a proposito di questa disciplina. Nell'annuncio di questa revisione compaiono solo i punti principali, di cui già vari quotidiani e vari siti interessati alla scuola, hanno dato notizia. Ma il documento nella sua interezza non lascia dubbi sul fatto che siamo dinanzi ad un progetto caotico e confuso, nel quale sono elencati aspetti e problemi diversi, in parte competenti materie specifiche come il Diritto e l'Economia (la lotta alle mafie o la cultura d'impresa), in parte il bon ton degli studenti (uso dei cellulari in classe), in parte slogan di sicuro impatto come il rispetto dell'ambiente e della qualità della vita, della salute, del patrimonio culturale e, in parte, fumosi obiettivi etici, quali l'inclusione, il senso del dovere, il rispetto per le donne ed i diritti della persona umana che riguardano l'educazione in generale e non certo solo la così detta Educazione Civica, che dovrebbe, a parere di chi scrive, far capire – a metà tra Diritto e Storia – soltanto i fondamenti dello Stato di diritto e i principi costituzionali. Il ministro si appella ai valori costituzionali di solidarietà, libertà e democrazia come perno delle sue proposte, che paiono concentrarsi, in fondo, intorno a tre punti qualificanti non del tutto coerenti con i valori chiamati in causa. I tre punti qualificanti sono: - appartenenza alla comunità nazionale definita Patria (rigorosamente con iniziale maiuscola); - la promozione della cultura d'impresa, per un verso, legata all'egemonia economica neo-liberista e alla difesa della proprietà privata e, per un altro, ai talenti da valorizzare e far emergere; - la valorizzazione dell'individuo, quale centro della comunità, ovviamente in primo luogo enfatizzando il merito ed il talento. Innanzitutto, va notato come il ministro da date premesse giunga a conclusioni non coerenti con esse. Il senso di appartenenza alla Patria, come la valorizzazione delle culture locali o la valorizzazione degli individui dovrebbe, a suo dire, favorire l'integrazione europea secondo lo spirito dei Padri fondatori, l'inclusione dei soggetti diversi e l'integrazione dei soggetti stranieri. Vorrei riprendere una battuta di Cottarelli, che a proposito dei patrioti per l'Europa, li ha paragonati ad una associazione di "astemi per l'alcool". Qui siamo nella stessa situazione: sviluppiamo l'orgoglio italiano per accogliere gli stranieri, che evidentemente dovranno adeguarsi, e per diventare membri dell'

Europa delle nazioni e non certo degli Stati Uniti d'Europa che, mi dispiace per lui e per la Meloni che sostiene la sua stessa tesi, erano il vero obiettivo di persone come Spinelli e Rossi. In secondo luogo, la cultura d'impresa, il discorso sulla proprietà privata e la sua legittimità non fanno parte dell'Educazione civica, ma sono contenuti volti a indottrinare alunni e alunne all'ideologia dominante ed a prepararli alla vita extrascolastica visto che, come si legge nell'annuncio ministeriale, "la promozione della cultura d'impresa oltre a essere espressione di un sentimento di autodeterminazione, è sempre più richiesta per affrontare le sfide e le trasformazioni sociali attuali". In questo quadro di formazione all'esistente rientra anche il richiamo alla "promozione dell'educazione finanziaria e assicurativa, dell'educazione al risparmio e alla pianificazione previdenziale, anche come momento per valorizzare e tutelare il patrimonio privato". Appare chiaro che di questi argomenti non è dovere della scuola occuparsi, riguardando essi la sfera privata e familiare di ciascuno. A leggere queste affermazioni pare di essere approdati in un manuale scolastico dell'Ottocento, quando si raccomandava etica del lavoro, risparmio, rispetto dell'autorità (Dio, Patria, Famiglia e Governo). Ho sempre avuto dubbi circa l'inserimento di questa disciplina nel curriculum scolastico. Se questo è quanto aspetta le nostre giovani generazioni, rabbrivisco: ecco ancora una volta il tentativo di colonizzare le menti e di esautorare il ruolo fondamentale dell'educazione come libero sviluppo di tutte le potenzialità dei soggetti (non uno escluso)? Preparare per l'esistente e non per il futuro è già di per sé un peccato capitale in ambito educativo. Chiamare in causa la nostra Costituzione per giustificare un progetto di indottrinamento è una bestemmia, oltre ad essere frutto di cattiva informazione: ricordo al Ministro che di Patria nella Costituzione si parla solo due volte. La prima è per stabilire il diritto alla difesa della nostra terra (art. 52) e la seconda per ricordare che il Presidente della Repubblica può nominare senatori a vita personaggi che hanno illustrato la nostra Patria (art.59) . Quanto al lavoro, vero *Leitmotiv* della nostra Costituzione, esso non vi appare solo come un dovere ma anche come un diritto, che lo Stato deve garantire. Dunque, non solo individuo, ma anche collettività vi sono impegnati. Inutile poi parlare di solidarietà come di un valore in un Paese come il nostro in cui, contrariamente ad una certa diffusa tradizione, egoismo ed indifferenza sembrano fare da guida all'opinione pubblica e proprio grazie a quei movimenti politici, cui Valditara appartiene, che fanno

dell'insulto verso il diverso, il povero ed il debole la loro parola d'ordine. (L. B.)

Quisquillie e pinzillacchere? Forse, ma non troppo – I primi giorni di ottobre del 2024 – quelli che un tempo segnavano l'inizio del nuovo anno scolastico – hanno portato due notizie che meritano la nostra attenzione perché indicano le vere intenzioni del governo in carica per quanto attiene il sistema scolastico. Mostrare i muscoli, fare la voce grossa e colonizzare le menti: ecco il disegno restauratore ed autoritario, che ormai si è disvelato. La notizia più seria è la norma voluta da Valditara per cui con il 5 in condotta uno studente verrà bocciato. La norma, peraltro già vigente quando, adolescente, frequentavo il liceo, a memoria d'uomo e di donna, non ha avuto mai alcun effetto. È inutile e risibile. Perché? Per avere un'insufficienza in condotta uno studente o una studentessa dovrebbe mettere in atto comportamenti vandalici o borderline o di grave bullismo, che, in genere, si coniugano anche con negligenza e cattivo rendimento scolastico, ossia con quanto basta per far ripetere l'anno. Se poi i comportamenti intaccano il Codice civile o penale, i “delinquenti” vanno assicurati alla Giustizia prima ancora che bocciati. Se, ancora, la norma vuole evitare qualche alzata di testa di studenti, spesso fiancheggiati dalle famiglie nelle loro non sempre giustificate rivendicazioni, essa non eviterà ricorsi al TAR e proteste o comportamenti a cui da anni siamo abituati proprio perché i precedenti governi di centro-destra (di cui Lega e Alleanza Nazionale erano parte, è bene ricordarlo) hanno cavalcato l'idea che la scuola è un servizio alle famiglie che sono i clienti di presidi ed insegnanti al loro servizio. Se, infine, la norma vuole tacitare la voce di studenti interessati e, per questo, critici verso il sistema scolastico e non solo, allora comincio a preoccuparmi: e non per l'eventuale bocciatura di un alunno (anch'io, ai miei tempi, la rischiai per aver alzato la voce), ma perché a questo punto sarebbe in gioco la scuola come palestra di libertà del pensiero. Il ministro ed i suoi alleati dovrebbero ricordare quel che diceva Beccaria a proposito della pena di morte: è stata introdotta quale deterrente, ma non ha scoraggiato nessuno dall'uccidere un proprio simile, perché un omicida pensa sempre che potrà farla franca. Così gli studenti penseranno che potranno, con destrezza e furbizia, infrangere le regole e non farsi “beccare”. E poi, quale collegio docente, sempre braccato dal giudizio dei genitori, se la sentirà di sanzionare uno studente con il 5 in

condotta? E così, facendosi beffe del ministro e dei suoi muscoli ostentati, nella scuola continueranno a regnare l'indisciplina, il bullismo e perfino, talora, la violenza. Riforme serie occorrono e non trastulli ad effetto. La seconda notizia è più leggera e davvero risibile, ma non meno inquietante. Il giornalista Italo Bocchino, già deputato con Alleanza Nazionale ed ora personaggio in vista di FdI, ha presentato a Roma un suo libro, *Perché l'Italia è di Destra*, volto a demolire le bugie con cui la Sinistra ha raccontato e racconta il nostro Paese. Siamo alle solite: la Storia va riscritta, rivista perché finora si sono dette solo falsità. Questo è un cavallo di battaglia del revisionismo destrorso che nega attendibilità a documenti, a eventi e perfino a sentenze dei tribunali. Fin qui niente di nuovo sotto il sole. Ma alla presentazione erano in prima fila, peraltro legittimamente, Ignazio La Russa (seconda carica dello Stato, non dimentichiamolo mai), Arianna Meloni e il ministro dell'istruzione e del merito, Giuseppe Valditara. Nel suo entusiasmo per la prova saggistica del suo camerata, il presidente del Senato ha suggerito al Ministro di far adottare nelle scuole questo libro, che ogni ragazzo dovrebbe leggere (sic!?). Per caso, il prossimo suggerimento sarà quello di approvare un libro unico di Stato? Ha fatto bene Vecchioni, nel programma di Gramellini sulla 7, *In altre parole*, ad alleggerire l'atmosfera dicendosi d'accordo con La Russa purché, contemporaneamente, gli studenti e le studentesse italiane leggano ed ascoltino tutte le canzoni di De André. (L. B.)

Tagli alla scuola – Come sempre o quasi. Anche quest'anno, con la nuova finanziaria, la scuola sarà fra i settori della nostra società a dover levare alti lamenti. Infatti, nel documento sono previsti tagli per 5.660 docenti e 2.174 unità del personale Ata. E ciò in ossequio al blocco del 25% del turn over. Il Ministero è corso ai ripari, comunicando che si tratta solo di una misura transitoria e che la dotazione ordinaria non sarà intaccata: mi pare che la giustificazione sia un insulto prima di tutto alla logica e poi all'intelligenza degli italiani. La realtà è che dal prossimo anno, nonostante si parli tanto della valorizzazione della formazione, le scuole italiane avranno un personale ridotto di circa 8.000 unità. E intanto, il precariato degli insegnanti cresce, le scuole cadono a pezzi, i finanziamenti scarseggiano e, soprattutto, l'ignoranza dei giovani cresce. Malasorte o progetto abilmente perseguito? (L. B.)

Berlusconi è eterno – Ma è mai possibile che il nome di Berlusconi continui a far male in ogni dove, anche da morto? Mettere il nome di Silvio Berlusconi all'aeroporto internazionale di Malpensa è una cosa riprovevole da tutti i punti di vista e una tale denominazione dovrebbe immediatamente ed assolutamente essere rimossa. Basti pensare al Bunga Bunga. E questo proprio per rispetto verso le donne. (G. G.)

Elezioni USA – Io vorrei essere americano per votare Kamala Harris. Spero proprio che vinca contro lo sbruffone zotico con l'orecchio fasciato. Ma perché l'avete ucciso il ragazzo che gli ha sparato? Si poteva interrogarlo e qualcosa avrebbe detto. Gli americani sono troppo di fucile facile. (G. G.)

Ministero della Cultura – Ma che si può dire sul nostro Ministero della Cultura? Forse che è una cloaca, ed è dire poco. Il ministro che l'ha guidato per primo, scelto espressamente dalla signora Giorgia Meloni, a parte le sue molte *gaffes* che lo qualificano come impiegato di quarto o quinto ordine, è cascato subito a causa di una spilungona bionda, la signora Boccia, dai troppi denti per una bocca sola, che l'ha portato alle dimissioni dopo i primi approcci male impostati per spiegarne il ruolo specifico nel Ministero come aiuto non ben definito, cosa che ha portato entrambi ad essere buoni nemici con articoli sul "Corriere della sera", lei, e poi denunce in pretura, lui, senza chiarire nulla circa il ruolo della bionda che, a buon diritto, ha voluto specificare di essere ancora vergine. Il fatto è che bisognava trovare, da parte di Meloni, un nuovo Ministro. La signora Presidente del Consiglio dei Ministri lo ha trovato presto nella persona di Alessandro Giuli, dal 6 settembre 2024. Costui ha provocato dopo nove giorni esatti le dimissioni del suo capo di gabinetto Francesco Spano, che dichiara su "Repubblica" del 25 ottobre 2024 di essere stato vittima di "attacchi vili alla mia privata. Sono vittima della destra omofoba". Non sarebbe male che Giorgia Meloni si mettesse in cerca di un altro Ministro della cultura dinanzi allo stupore di chi ha ascoltato il discorso di Giuli pronunciato in occasione della rinascita della rivista della Biennale di Venezia. Si tratta di un discorso, "sgraffignato" per buona parte da Zygmunt Bauman, sull'acqua amniotica. Meloni l'ha fermato nelle dimissioni per non dare l'idea di effetto

domino. Si vedrà! E mi fermo qui per non tirare in ballo altri ministeri (G.G.)

La presenza dei pogrom è inquietante - Sono sempre più presenti i pogrom, la caccia all'ebreo. Molti testimoni hanno raccontato, a proposito del 1967, allo scoppio della guerra dei sei giorni, la paura provata, in Libia, una paura che dura anche oggi che queste persone sono da più di quarant'anni a Milano. Ad Amsterdam già l'anno scorso hanno preso di mira la statua di Anna Frank per manifestare contro gli israeliani. Ma chi intende denunciare il genocidio che Israele sta perpetrando, dovrebbe vedere in Anna Frank, come in tutte le vittime della Shoah, non certo un'avversaria, bensì una potentissima alleata, che con la sua morte infinitamente ingiusta denuncia la criminalità non solo del nazismo, ma di ogni persecuzione collettiva contro un intero popolo, come afferma Tomaso Montanari nel "venerdì" di "La Repubblica" del 26 luglio 2024. (G.G.)

Il caso Sangiuliano – Che l'ormai ex ministro della cultura fosse un personaggio del cui merito rispetto al ruolo si dovesse dubitare, era chiaro da tempo. In un esecutivo nel quale il livello culturale – stando alle affermazioni di alcuni esponenti – è decisamente piuttosto scarso, Sangiuliano occupava di sicuro ed a pieno titolo il gradino più basso. Le sue *gaffes* in ambito storico, geografico e filosofico resteranno negli annali a lungo. Ma che la sua carriera ministeriale dovesse finire per la sua completa incapacità a gestire il suo ruolo e i doveri ad esso connessi forse nessuno poteva immaginarlo. Vittima di una storia di letto? Della sua mancanza di cautela? Della sua incapacità oltre che della sua conclamata ignoranza? Certo è che questa storiaccia – buona ultima in una serie di vicende che da decenni costellano la nostra vita politica, tra Bunga-Bunga, telefonate inadeguate, episodi di "cleptomania", case vendute a Montecarlo e vacanze a carico di amici o addirittura ad insaputa del beneficiario – invita a riflettere sulla qualità morale e intellettuale della nostra classe dirigente. Altro che dimensione privata e gossip! Comportamenti di questo genere, ossia pagare viaggi a collaboratori solo presunti o aspiranti tali (in una parola, ad amici), aprire ad estranei l'accesso a riunioni riservate, scegliere in maniera casuale collaboratori o potenziali tali, rivelano in questi gestori *pro tempore* della cosa pubblica disprezzo per le istituzioni, convinzione che tutto, in

quella particolare posizione politica, sia loro lecito e, infine, una illegittima ed inconcepibile confusione tra pubblico e privato. A me non interessa sapere se tra l'ex ministro e l'influencer Boccia ci sia stata una *liaison* sentimentale; non mi interessa pensare che forse la signora in questione ha scelto una scorciatoia per fare carriera né mi interessa conoscere se Sangiuliano ha agito in buona fede o meno. Mi interessano i riverberi che una storia come questa (come è accaduto anche con le altre già ricordate) ha sulla politica e sull'opinione pubblica. Un esecutivo che si vanta di fare la storia – ma alla storia passano tutti i governanti, anche i peggiori – e che ad ogni occasione millanta di non seguire il consueto amichettismo della Sinistra perché persegue sempre ed in ogni caso la via del merito, non dovrebbe fare a meno di interrogarsi su quanto è avvenuto. Anziché giustificare e minimizzare, come fanno tutti i giornalisti che gravitano nell'area di governo, dovrebbero aprire una riflessione sulla cultura politica dei loro ranghi: se personaggi come Sangiuliano possono arrivare a reggere un dicastero, a ben guardare, la colpa non è loro, ma di chi li ha scelti, senza rendersi conto della loro inadeguatezza, perché incapaci essi stessi. Ma forse è chiedere troppo. In fondo questa attuale classe di governo è la stessa che nel 2011 votò alla Camera che Ruby era la nipote di Mubarak. Parola di Berlusconi. E in 314 si adeguarono. Sperare che in poco più di un decennio qualcosa sia cambiato in un gruppo politico pressoché inalterato rispetto ad allora e, se mai, innervato sempre di più da forze reazionarie e illiberali, è davvero impensabile. Una cosa è certa, tuttavia, e cioè che il presidente del Consiglio in carica, alla luce di questi accadimenti, dovrebbe una buona volta smettere di farci lezioni sul modo corretto di fare politica. (L.B.)

Il film LUCE - Per aprire l'attività dell'Istituto LUCE (L'Unione Cinematografica Educativa), mi sarei immaginato una banda con fanfare. E invece ci sono foto fatte in casa (il Duce che lavora, mentre preti e gerarchetti stanno a guardare), così comuni, che son utili per impiantare il cantiere di questo Istituto. È il novembre del 1924 e siamo ancora lontani dai disgraziati anni di guerra. Ma è ancora vicino il delitto Matteotti e, forse, non si vuol fare troppo chiasso per prepararne le contromisure. Presto, infatti, arriveranno le “leggi fascistissime”, base della dittatura. L'Istituto LUCE non ha solo un fine propagandistico, perché all'impresa c'era Luciano De Feo che cerca fortemente di fondere la

spettacolarità con l'educazione. Ma non ci riuscirà. I film, inevitabilmente, lasciavano intendere che in filigrana c'era sempre Lui. Basti vedere *Scipione l'Africano* di Carmine Gallone e poi *La corona di ferro* di Alessandro Blasetti che nessuno avrebbe visto due volte. Il Duce l'aveva voluto con sé, e se lo portò quanto prima a Venezia. Hitler aveva cose più complicate cui pensare. Tipo la bomba atomica che non riuscirà a fare, la sua arma segreta con cui avrebbe vinto la guerra. Alla fine di aprile del 1945 si uccise con sua moglie appena sposata. La repubblica di Salò durò 600 giorni con una pazza guerra che distrusse anche cinecittà, dove – si diceva – le disgrazie succedono sempre all'estero, mentre nell'Italia splende sempre un sole perenne e la guerra va sempre bene. Meglio chiudere il filmato dell'Incom, che invece c'era ancora a guerra terminata da almeno tre anni. (G. G.)

Sebben che siamo donne – Merita la nostra attenzione San Piero a Grado, una frazione di Pisa, che porta nel nome (“grado” in quanto scalo marittimo) il ricordo del passato marinaro della città e può andare oggi orgogliosa della sua basilica romanica con le vestigia di precedenti costruzioni al suo interno. Ma la nostra attenzione va ad altro: ad una storiaccia di ottant'anni fa, quando il 24 luglio del 1944 due persone che stavano raccogliendo provviste per la gente del luogo, provata dalla guerra e dalla fame, furono uccise dai nazifascisti. Già il giorno prima altri tre uomini avevano subito la stessa sorte. Niente di sorprendente per i tempi, si dirà. Due vittime in più da aggiungere alla lista lunghissima dei trucidati civili in quel periodo in cui sconfitta e ritirata si paravano davanti ai soldati del Reich ed ai loro accoliti e complici, accrescendo in loro livore, rabbia e nefandezze. Ma la storiaccia non finisce qui e quanto accadde dopo l'eccidio mette in luce come la guerra sia per tutti occasione di pervertimento e di diseducazione. La paura prevale su tutto e la compassione declina. Per parecchi giorni i poveri corpi dei due uomini uccisi – Francesco Guidi e Valfredo Zanuccolo, maresciallo dei carabinieri della stazione di Porta a Mare a Pisa – restano insepolti ed abbandonati perché nessuno ha il coraggio di uscire allo scoperto per un atto di umana e doverosa pietà. Si teme, forse non a torto, di fare la stessa fine: la barbarie degli assassini nazifascisti genera disumanità nelle vittime. Passano i giorni finché una donna si fa avanti: in lei prevale la compassione e vince sulla paura. Ancora una volta è una donna a sfidare, come l'antica Antigone, il “pensiero dominante”. Sarà così che i due corpi straziati troveranno finalmente la pace. Una

bella lezione di umanità, non si può negare: per il passato, ma anche per il presente, quando molte donne prestate alla politica guardano con ciglio asciutto ed indifferenza i cadaveri dei migranti sulle nostre spiagge e per di più si adontano se dall'Europa gridano al razzismo. (L. B.)

ALFABETICAMENTE ANNOTANDO

Ottavio Bottecchia (1897-1927) – Ciclista, fu il primo corridore che indossò la maglia gialla e vinse il tour de France sia nel 1924 che 1925, essendo al primo posto in classifica generale costantemente per tutti e due i tours. I francesi lo chiamavano Botescià. Morì nel 1927 di morte misteriosa: molte sono state le ipotesi, visto che il campione fu trovato per strada agonizzante e morì, qualche giorno dopo restando per lo più in stato di incoscienza. Per tutto il Novecento esse si susseguirono – si andò dal delitto politico, essendo Bottecchia antifascista, ai futili motivi, da un delitto passionale al coinvolgimento in un caso di scommesse. Nulla fu mai accertato, ma certo le ipotesi contribuirono ad alimentare la leggenda del campione. (G. G.)

Morando Morandini (21 luglio 1924 - 17 ottobre 2015) – Critico cinematografico e studioso del film italiano. Amò il cinema fin da giovanissimo, ne parlò, ne scrisse e fu perfino attore in un film di Bernardo Bertolucci. Ma il suo nome evoca per tutti il *Dizionario del cinema italiano*, che, credo, non manca nella biblioteca di nessuno tra gli amanti del nostro cinema. Per questo mi è sembrato opportuno e giusto ricordarne qui il centenario della nascita. (G. G.)

La Gioventù Fascista – Si tratta di una rivista, uscita del 1931 al 1936 e destinata ai ragazzi italiani per rafforzare in loro la fede nel Fascismo e nel Duce. Non a caso la diressero, prima, Carlo Scorza, luogotenente della Milizia, e poi, fino alla chiusura, Achille Starace, che non ha bisogno di presentazioni. Pensiamo alla copertina del nr. 7 della rivista, a. IX era fascista, ANNO 1°, 3 maggio 1931 di Tato Guglielmo Sansoni, dove compare una fiamma. È un disegno che Mussolini apprezzò moltissimo. Divenne, addirittura, una cartolina. Figuriamoci se i post-fascisti tolgono la fiamma dal logo del loro partito! La faranno sempre più grossa e più fiammeggiante, visto che era firmata dal Duce. (G.G.)

Necrologio

Il giorno 17 novembre scorso, se n'è andata la collega Margarete Durst, già professoressa ordinaria di Filosofia dell'educazione all'Università di Roma Tor Vergata.

Di formazione filosofica, Margarete ha dedicato fin dall'inizio la sua attenzione ad autori come Giovanni Gentile e Guido Calogero, per poi approdare ad Hannah Arendt ed a Simon Weil. Di qui il duplice percorso della sua ricerca, uno teoretico-epistemologico ed uno storiografico, che sono stati portati avanti con una dichiarata istanza interdisciplinare tra filosofia e scienze umane, anche se con una preferenza per la psicologia e la psicoanalisi, come attestano anche i suoi riferimenti a Matte Blanco. Di qui i suoi interessi per i rapporti tra dimensione razionale e dimensione affettiva dell'esistenza e dell'esperienza, non meno che per le espressioni creative. Ma soprattutto, ed assai per tempo, gli studi di genere sono diventati centrali nella sua ricerca, sia in prima persona sia radunando intorno a sé un gruppo fattivo di studiosi e studiose, dalla cui collaborazione è uscita una nutrita serie di saggi su questo argomento, oggi più che mai cruciale per la vita di uomini e donne.

Di lei vogliamo ricordare un volume come *Filosofia dell'educazione per la scuola* (Milano, FrancoAngeli, 2010), che rimanda all'oggetto del suo insegnamento accademico, ma anche i suoi numerosi contributi su Hannah Arendt e, infine, a testimoniare il suo impegno circa il ruolo femminile e la cultura femminista, il lavoro collaborativo da lei curato per FrancoAngeli di Milano nel 2005, *Identità femminili in formazione. Generazioni e genealogie delle memorie*.

Se n'è andata con lei una studiosa vivace, attiva ed impegnata. Così la ricorderemo, mentre con il direttore e la redazione tutta esprimiamo il nostro cordoglio per questa dolorosa perdita.

Collaboratori

A questo numero hanno collaborato, oltre il direttore e alcuni componenti della redazione della rivista,

Massimo Baldacci è professore ordinario di Pedagogia generale e sociale all'Università degli Studi di Urbino, dove è stato anche Preside della Facoltà di e prorettore; è direttore di varie riviste, coordinatore del Gruppo teorico nazionale della SIPED, società di cui dal 2006 al 2009 è stato anche presidente. Aderisce alla scuola italiana del problematicismo pedagogico di marca razionalista. Il suo ambito di ricerca è diretto allo studio di problematiche pedagogiche e didattiche. In particolare, la sua riflessione è orientata alle teorie dell'educazione e il suo interesse è rivolto all'epistemologia pedagogica e alla teoria del curriculum. Tra le sue recenti pubblicazioni ricordiamo: il contributo *Un intellettuale democratico: Mario Lodi*, nel lavoro a cura di Lorenzo Cantatore, Juri Meda e Francesco Tonucci, *Mario Lodi: maestro, intellettuale*, scrittore, Roma, Caricci, 2024, pp. 45-58; *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, Milano, FrancoAngeli, 2019; la curatela, insieme ad Enza Colicchi del volume, *Pedagogia al confine. Trame e demarcazione tra i saperi*, Milano, FrancoAngeli, 2018.

Federico Batini è Professore Associato di Pedagogia sperimentale presso l'Università degli Studi di Perugia, Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della formazione. È coordinatore scientifico del Dottorato di ricerca in "Educazione alla lettura. Effetti e benefici della lettura e della lettura ad alta voce" e direttore di due master universitari. Dirige la Rivista LLL (Lifelong Lifewide Learning), la Rivista "Effetti di Lettura" e numerose collane editoriali. Ideatore del metodo dell'orientamento narrativo e del metodo della lettura ad alta voce condivisa, direttore scientifico con Simone Giusti de "Le storie siamo noi" e autore di circa 400 pubblicazioni scientifiche. Tra le ultime pubblicazioni in volume, segnaliamo i saggi: *Letture ad alta voce*, Roma, Carocci, 2022; *La lettura ad alta voce condivisa*, Bologna, il Mulino, 2023 e F. Batini, G. Guglielmoni (a cura di) *Orientarsi nell'orientamento*, Bologna, il Mulino, 2024.

Gaia Bonvecchi è attualmente borsista di ricerca presso l'Università degli Studi di Perugia, dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione.

Carlo De Medio, attualmente ricercatore presso il Dipartimento di Ingegneria elettronica dell'Università di Roma Tor Vergata, è abilitato alla seconda fascia per Pedagogia sperimentale. Collabora con il Museo dell'educazione dell'Università di RomaTre dal 2019 e con Centro interateneo INTELLECT (Centro di ricerca per l'educazione al patrimonio museale, il well-being e la tecnologia nella didattica) dal 2022. Ha partecipato a progetti di ricerca nazionali ed europei nell'ambito dell'educazione museale, lo sviluppo delle transversal and digital skills, la promozione e la valutazione del Pensiero Critico, e delle metodologie innovative supportate da VR, AR e AI-based technologies. È membro del Board dell'EDEN DLE (Digital Learning Europe) e del NAP (Network of Academics and Professionals). Partecipa regolarmente a incontri nazionali ed internazionali ed è autore di svariate pubblicazioni.

Noemi Fiorito, dottoranda presso il dipartimento di Scienze della Formazione a Roma Tre, si è occupata di analisi narratologica applicata alle autobiografie a scopo orientativo e sta approfondendo studi sulla presenza e il significato di aspetti metanarrativi nella letteratura giovanile, anche per le sue implicazioni nell'educazione linguistica, nel precoce approccio critico al testo e nel rapporto tra narrazione e vita. Si occupa anche delle riscritture dei classici nella letteratura per l'infanzia. Pubblicazioni recenti: *Analisi narratologica e autobiografia. Primi spunti di ricerca*, in R. M. Postiglione (a cura di), *raccontare, dialogare. Autobiografia, progetto e supervisione pedagogica per il tirocinio curricolare*, Roma, Anicia, 2019, pp. 75 – 92; *E se una storia divenisse anche una riflessione su sé stessa? Metanarrazione e letteratura per l'infanzia*, in “Il Pepeverde”, 12, ott- dic 2021; *Trovando sulle nuvole la chiave di casa. Interpretazioni in chiave metanarrativa e metalinguistica delle opere di Gianni Rodari*, Pisa, Edizioni ETS, 2022.

Alessandro Genovesi, nato a Pisa, vive a Milano e lavora da ormai vent'anni nell'ambito dello sviluppo dei formati televisivi. Di recente ha curato la realizzazione di alcune serie documentarie: *Barrio Milano – ascesa e crollo delle gang latine americane* scritto con Lirio Abbate, già vicedirettore e poi direttore *pro tempore* de “L'Espresso” (Sky

Atlantic); *Genova: il giorno più lungo*, sul crollo del Ponte Morandi; *Spaccio Capitale*, inchiesta sulla piazza di spaccio di Tor Bella Monaca (Nove). Da sempre si occupa e scrive di cinema.

Linda Petrucci è attualmente dottoranda di ricerca presso l'Università degli Studi di Perugia, dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione.

Antonella Poce è professoressa ordinaria in Pedagogia sperimentale presso il Dipartimento di Storia, Patrimonio culturale, Formazione e Società dell'Università degli Studi di Roma Tor Vergata. È direttrice del Centro interateneo INTELLECT (Centro di ricerca per l'educazione al patrimonio museale, il well-being e la tecnologia nella didattica) e membro del consiglio direttivo di EDEN (European Distance and E-learning Network). Coordina gruppi di ricerca nazionali e internazionali nell'ambito di progetti europei e ha presieduto comitati accademici internazionali che si occupano di valutazione e apprendimento a distanza. È autrice di diverse pubblicazioni di rilevanza nazionale e internazionale sui temi dell'innovazione, della valutazione e dell'uso delle tecnologie nell'insegnamento e nell'apprendimento, principalmente nell'ambito dell'educazione al patrimonio culturale.

Maria Rosaria Re è ricercatrice in Pedagogia Sperimentale presso il Dipartimento di Storia, Patrimonio culturale, Formazione e Società dell'Università degli Studi di Roma Tor Vergata, dove insegna “Docimologia nei contesti educativi digitali” e “Promuovere e valutare le digital skills in contesti educativi”. Nel 2020 ha conseguito un dottorato di ricerca congiunto in “Cultura, educazione, comunicazione” presso l'Università Roma Tre e l'Università di Foggia sulla promozione delle competenze di Pensiero critico negli utenti museali. Gli interessi di ricerca più recenti si sono concentrati sulla progettazione di esperienze di apprendimento, sulla promozione delle soft skills e del benessere per lo sviluppo professionale attraverso tecnologie digitali innovative e in contesti di educazione al patrimonio. Dal 2015 è membro del Centro di Didattica Museale (Università Roma Tre), dal 2020 è EDEN Fellow (European Distance and E-Learning Network) e dal 2021 è membro del comitato scientifico del Centro di Ricerca INTELLECT (Research Centre for Heritage Education, Wellbeing and Teaching Technology).

Giulia Tucci è dottoranda in Reggio Childhood Studies presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Reggio Emilia, in collaborazione con la Fondazione Reggio Children. Lavora ad una tesi sull'identità storica, i nodi e le prospettive del liceo musicale nella sistema scolastico indagandone le implicazioni culturali e metodologico-didattiche. Docente di ruolo di flauto traverso al liceo musicale Tenca di Milano è laureata in conservatorio in flauto traverso, musica da camera, pedagogia musicale. Ha conseguito un master in didattica speciale presso l'Università Cattolica di Milano.

SOMMARIO

Anno LVIII, n. 232-233,
Luglio – Dicembre 2024

DOSSIER

La scuola del futuro: cultura, intelligenza umana
e intelligenza artificiale

- *Miracoli e guai dell'Intelligenza artificiale*
Presentazione al dossier, di Giovanni Genovesi p. 7
- *Intelligenza artificiale e antropologia pedagogica:*
riflessioni preliminari, di Massimo Baldacci p. 13
- *Scuola, tecnologie e dimensioni educative*,
di Angelo Luppi p. 31

ARTICOLI

- *La scuola del futuro: il liceo dei sogni*,
di Giovanni Genovesi p. 49
- *Ripensando la filosofia dell'educazione:*
una modesta proposta, di Luciana Bellatalla p. 67
- *La voce degli studenti nel processo educativo:*
un'indagine sulle competenze relazionali e
professionali degli insegnanti, di Federico Batini,
Gaia Bonvecchi, Linda Petrucci p. 75
- *Competenze digitali, patrimonio e inclusione.*
Un'esperienza di formazione internazionale per
educatori museali, di Antonella Poce, Maria Rosaria Re,
Carlo De Medio p. 95
- *Storie che amplificano la potenza delle storie:*
Beatrice Masini e l'uso della metanarrazione,
di Noemi Fiorito p. 113
- *La recezione del liceo musicale sui quotidiani*
nazionali (decennio 2010-2020), di Giulia Tucci p. 127

Notizie, recensioni e segnalazioni 145

- P. Earley, T. Greany, G. Moretti, G. Barzanò (a cura di),
Leadership educativa in un ecosistema formativo
che cambia. Dirigenza scolastica e nuovi territori
(A. Luppi)
- Magnanini, F. Bocci, *Kilpatrick contro Montessori.*
Destini che si incrociano (L. Bellatalla)
- E. Mauro, *La Caduta. Cronache della fine del*
fascismo (G. Genovesi)
- A. Peretti (a cura di), *Storie di donne non comuni.*
Le prime laureate in Medicina dell'Università di Pisa
(L. Bellatalla)
- M. Simoni, *Il segreto del mercante di libri*
(G. Genovesi)
- W. Veltroni, *La condanna* (G. Genovesi)

ErrePi - Suppl. n. 92 di "Ricerche Pedagogiche" I-XXII

Necrologio 181

I Collaboratori 183