


As.Pe.I.

Associazione Pedagogica Italiana

**BOLLETTINO
ASSOCIAZIONE
PEDAGOGICA
ITALIANA**
188
 Gennaio-Giugno 2020
 n. 1 SEMESTRALE

Educare è crescere insieme

art. 1 comma 1 – DCB – Roma – Aut. Trib. Bologna n. 4253 del 20-12-1972

REDAZIONE: Armando editore, Via Leon Pancaldo 26, Roma.

SOMMARIO

1. EDITORIALE – Pedagogia dell'emergenza nel periodo della pandemia da Covid-19: le iniziative dell'As.Pe.I.
2. Il gioco più bello: la scuola nelle prime opere di Gianni Rodari
3. La crucialità della sfera relazionale per una città educante. Alcune riflessioni pedagogiche sul festival dell'educazione "Scarabò"
4. Principi pedagogici e relazioni educative nella didattica a distanza ai tempi del Covid-19
5. Non è mai troppo tardi. Riflessioni pedagogiche sull'utilizzo della didattica a distanza al tempo del Covid-19
6. La legge per la promozione e il sostegno della lettura. Intervista all'on.le Flavia Piccoli Nardelli
7. VITA DELLE SEZIONI
8. RECENSIONI

COMITATO DI DIREZIONE
S.S. Macchietti
 Direttore responsabile

Emilio Lastrucci
Gabriella Aleandri
 Direttori

COMITATO SCIENTIFICO
A. La Marca, C. Sirna, B. Spadolini,
B. Grasselli, D. Lombello, M. Cinque,
F. d'Aniello, A.M. Michelin Salomon
REDAZIONE
Armando editore, A. Carapella,
M. Rossi, A. Vecchio Ruggero,
G. D'Auria, D. Vetri, A. Valsecchi
EDITORIALE
Pedagogia dell'emergenza nel periodo della pandemia da Covid-19: le iniziative dell'As.Pe.I.

GABRIELLA ALEANDRI

In questi mesi abbiamo dovuto affrontare un'emergenza sanitaria inaspettata, lunga e di grande impatto sociale, economico, politico e, soprattutto, educativo. Il Covid-19 ha sconvolto e trasformato abitudini e stili di vita in moltissimi paesi nel mondo, configurandosi come pandemia transnazionale che ha portato a dover ripensare il rapporto tra l'uomo e la natura ma anche il rapporto tra gli uomini, rafforzando il concetto di interdipendenza tra tutti gli esseri umani, e a rifondare il concetto di bene comune, riaffermando tra le esigenze fondamentali il perseguimento del diritto alla salute che passa anche attraverso l'allocazione di risorse umane e finanziarie adeguate, cosa che, in Italia, da alcuni decenni è stata in parte disattesa da parte di politica e governi.

La pandemia, che ha comportato un lungo lockdown e il cosiddetto distanziamento sociale, ci ha costretti improvvisamente a restare confinati nelle nostre abitazioni, che si sono trasformate in luogo non soltanto di vita privata della famiglia, ma anche luogo di studio e di frequenza delle lezioni a distanza di corsi di qualsiasi ordine e grado e luogo di lavoro per il lavoro agile o lo smart working. Inoltre, non possiamo tralasciare i problemi economici che stanno rischiando di minare la già precaria pace sociale e appare quindi quanto mai urgente ripensare nuove forme di sostegno e di solidarietà.

Anche le attività dell'Associazione Pedagogica Italiana sono state ripensate in modo tale di poterle svolgere il più possibile a distanza, attraverso gli strumenti offerti dalla tecnologia digitale e informatica. Il più possibile ma non tutto è stato ritenuto opportuno spostare a

distanza. Nel precedente numero del Bollettino avevamo annunciato il Convegno triennale nazionale dell'As.Pe.I. dal titolo "Memoria e bellezza per educare alla cittadinanza", che si sarebbe dovuto svolgere nei giorni 17 e 18 aprile 2020 presso l'Università Roma Tre e la Lumsa, un'occasione importante di incontro, studio, confronto e dialogo tra studiosi e esperti universitari, del mondo della scuola e della politica. Il Comitato di Coordinamento nazionale dell'As.Pe.I. ha ritenuto, in questo caso, di spostare il Convegno a data da destinarsi, quando sarà possibile incontrarsi in un convegno in presenza, con il valore aggiunto dello scambio e del dialogo *de visu*.

La direzione del Bollettino As.Pe.I. ha ritenuto importante accogliere nel presente numero, insieme a altre tematiche, anche alcuni articoli che riflettessero e analizzassero gli effetti della pandemia e i cambiamenti che stanno avvenendo sul versante educativo e pedagogico.

Donatella Lombello offre l'opportunità di celebrare il centenario rodariano con il contributo dal titolo *Il gioco più bello: la scuola nelle prime opere di Gianni Rodari*, in cui vengono sottolineati molti dei principi e dei concetti educativi cari a Rodari, quali la promozione e lo sviluppo della fantasia, della creatività, della giustizia sociale, delle possibilità anche emancipative e salvifiche che può offrire la scuola e, al contrario, dell'incidenza nefasta della povertà educativa "più drammatica della povertà economica".

Fabrizio d'Aniello, nell'articolo *La crucialità della sfera relazionale per una città educante. Alcune riflessioni pedagogiche sul festival dell'educazione "Scarabò"*, riporta alcuni dei risultati riportati a seguito di una complessa ricerca sul campo effettuata tra il 2018 e il 2019, in occasione di due edizioni del festival dell'educazione "Scarabò. Una città per educare". Tale ricerca è connessa con la partecipazione al progetto internazionale "Trans-Urban Eu-China". La ricerca ha permesso di riflettere pedagogicamente sul concetto di città educante intesa anche come spazio per esperire relazioni significative.

Nell'articolo *Principi pedagogici e relazioni educative nella didattica a distanza ai tempi del Covid-19*, Gabriella Aleandri e Giuseppina D'Auria riflettono sui cambiamenti che stanno avvenendo nell'università e nella scuola e, di conseguenza, sul ripensamento di alcuni principi pedagogici e dell'agire educativo. In questo periodo di emergenza pedagogica, docenti, studenti (soprattutto adulti) e anche i genitori si sono trovati a dover interpretare e svolgere molteplici ruoli che talvolta si sono sovrapposti e hanno reso ancora più complesso l'attuale contesto educativo, familiare e sociale. Nonostante l'aggravio di stress e di fatica, di commistione di tempi e di spazi, abbiamo assistito alla riscoperta di diverse forme di relazione, di espressione e di comunicazione e, anche, alla creazione di nuove. L'apporto di una sinergia di educazione formale, non formale e informale, inoltre, hanno stimolato la crescita culturale, educativa, relazionale, sociale e professionale.

Nel contributo *Non è mai troppo tardi. Riflessioni pedagogiche sull'utilizzo della didattica a distanza al tempo del COVID-19*, Stefano Lentini offre una sintetica panoramica sulla storia della teledidattica, dalla Telescuola alla Telemedia e alla celebre esperienza di *Non è mai troppo tardi*, condotta dal maestro Manzi, riflettendo, ai giorni dell'emergenza sanitaria in corso, sugli aspetti positivi e critici della didattica a distanza.

A seguire, viene riportata un'interessante intervista alla On.le Flavia Piccoli Nardelli, che ringraziamo per il suo impegno e disponibilità, in merito alla Legge: Disposizioni per la promozione e il sostegno della lettura (13 febbraio 2020, n. 15), che ha avuto un lungo e complesso iter. La legge si occupa della promozione della lettura a partire dalle primissime età della vita fino alla terza, o anche quarta, età e in tutti i contesti, anche negli ospedali o nelle carceri e contribuire in tal modo al contrasto della povertà educativa.

Nella parte relativa alla Vita delle Sezioni, Lucia Zaramella ha riassunto le principali attività culturali realizzate dalla Sezione di Padova, mentre Francesca Neri e Angelo Vecchio Ruggeri hanno sintetizzato i contenuti al Convegno Nazionale svoltosi nella sala Consiliare della Regione Calabria il 24 Gennaio 2020, dal titolo “Attualità e fecondità del personalismo critico di Giuseppe Catalfamo”.

Tornando alla vita associativa, recentemente, il mandato triennale del Comitato di Coordinamento nazionale eletto nel 2017 è giunto a scadenza. Pertanto, il Consiglio del CdC ha deliberato di organizzare un webinar di fine mandato dal titolo “La pandemia come sfida al rinnovamento culturale ed educativo”, che si è svolto il 19 giugno 2020 e che ha visto la partecipazione di molti colleghi, docenti, studiosi, professionisti in campo educativo e studenti.

Dopo il webinar sono state espletate le elezioni del nuovo Comitato di Coordinamento nazionale per il triennio 2020-2023, la cui composizione è consultabile sul sito dell’As.Pe.I. al link: <https://sites.google.com/site/aspeinazionale/home/comitato-di-coordinamento-nazionale-as-pe-i>

Ringraziando il Presidente e i membri del CdC uscenti, estendiamo al nuovo CdC, ai Presidenti di Sezione e a tutte e a tutti i Soci i migliori auguri di buon lavoro e di collaborazione positiva e proficua.

Il gioco più bello: la scuola nelle prime opere di Gianni Rodari

DONATELLA LOMBELLO¹

Tra le prime opere pubblicate da Gianni Rodari (Omegna, 23 ottobre 1920-Roma, 14 aprile 1980; primo autore italiano ad aver ricevuto il premio internazionale per la Letteratura per l’infanzia «H.C. Andersen», dell’IBBY, nel 1970), vi è il romanzo fantastico *Le avventure di Cipollino*, apparso a puntate sul settimanale per ragazzi (8-13 anni) *Pioniere*, e pubblicato prima dalle Edizioni di Cultura Sociale, col titolo *Il romanzo di Cipollino* (1951), e, in seguito, da Editori Riuniti, col titolo attuale (1957).

L’idea era nata a Rodari e a Raul Verdini, anch’egli collaboratore dell’“Unità” e del *Pioniere*, e illustratore dell’opera, che si era venuta definendo a seguito dell’esperienza quotidiana che l’A. aveva fatto a Milano, come cronista dell’“Unità”, nei mercati regionali di frutta e verdura (Boero, 1992, p. 48).

La storia di Cipollino è assai accattivante: pervasa dall’umorismo che accomuna, in linea di massima, tutte le opere rodariane («Cosa volete, quando si nasce cipolle, le lacrime sono di casa», Rodari 2009, p. 7), è caratterizzata anche dall’ironia e dal sarcasmo: («Cipollone e i suoi figli abitavano in una baracca di legno [...] I ricchi che capitavano da quelle parti torcevano il naso disgustati [...] – Cosa dirà Sua Altezza quando sentirà questo odor di poveri? – . – Si potrebbe profumarli – suggerì il Gran Ciambellano», *ibidem*).

¹ Studiosa senior dello *Studium patavinum*, già Professoressa associata di Letteratura per l’infanzia e di Pedagogia della Biblioteca scolastica e per Ragazzi-UniPD; Presidente Sezione PD – As.Pe.I. – Associazione Pedagogica Italiana. Premio “Andersen” 2009, coordina dal 1993 il GRIBS-UniPD. Direttrice di Corsi di Perfezionamento e Master UniPD, ha diretto vari progetti MIUR per la formazione del Bibliotecario scolastico. Ha partecipato a Convegni in Europa: Croazia, Danimarca, Francia, Germania, Grecia, Olanda, Polonia, Portogallo, Serbia, Spagna, e Oltreoceano: Brasile, Colombia, Tailandia. Ha pubblicato numerosi saggi inerenti ai suoi temi di ricerca, tra i quali: *Rileggendo Hoffmann* (2012, ebook), *Da donna a (quasi) donna. La scrittura per ragazze di Giana Anguissola* (2014, ebook), *La biblioteca scolastica al tempo del digitale* (2018, con M.Priore). Collabora a riviste specialistiche sulla Letteratura per l’infanzia e sulle Biblioteche.

Il romanzo fantastico propone la metafora della perenne lotta tra oppressori e oppressi, tra tiranni e sottomessi. Cipollino vuole liberare il proprio papà Cipollone, rinchiuso in galera per aver accidentalmente pestato un piede al Principe Limone. Nelle vicende avventurose che si susseguono, ambientate ora nelle carceri, ora nello zoo (il carcere degli animali), ora nella fitta foresta, ora nei labirintici spazi carcerari, ove c'è la *fossa segreta* in cui anche Cipollino è stato imprigionato, si istituiscono relazioni di solidarietà e di complicità, volte a liberare chi è stato ingiustamente punito, oltre che di generosità, di amicizia e di collaborazione, perfino tra chi appartiene a classi sociali diverse, come accade tra il popolano Cipollino e il nobile Visconte Ciliegino.

Il romanzo si conclude, come tutte le fiabe, con la vittoria dei “buoni” e la punizione dei “cattivi”: il Principe Limone e le Contesse fuggono in esilio (*ibidem*, p.173), e il castello del Cavalier Pomodoro, stretto collaboratore del Principe Limone, è diventato una casa da gioco per ragazzi: «c'è la sala del ping-pong, la sala del disegno, la sala dei burattini, quella del cinema, eccetera eccetera. Naturalmente c'è *il gioco più bello, ossia la scuola*: Cipollino e Ciliegino siedono uno accanto all'altro, nello stesso banco, e studiano l'aritmetica, la lingua, la storia e tutte le altre materie che bisogna conoscere bene per difendersi dai birbanti e tenerli lontani» (*ibidem*, p. 174, corsivo nostro).

L'importanza attribuita alla scuola, al sapere leggere e scrivere, al poter imparare ricorre costantemente nelle opere di Rodari, come bene da mettere in comune, da offrire a tutti, perché: «Di imparare non si finisce mai, /e quel che non si sa / è sempre più importante / di quel che si sa già. /» (Rodari, 1977, p. 63).

Cipollino, incarcerato nelle labirintiche profondità del carcere, può cercare una via di salvezza perché *sa scrivere*: egli, infatti, tramite il Ragno Zoppo, che ha l'incarico di postino dei detenuti, scrive (sui lembi della propria camicia e con l'inchiostro fatto con l'acqua della zuppa e briciole di muro) al suo amico Ciliegino per comunicargli l'esatta disposizione degli spazi carcerari interni ed esterni, indicandogli possibili vie d'accesso: «-Voglio disegnare una pianta della prigione, segnando al posto giusto il muro di cinta, il cortile, i corridoi, le celle e tutto il resto -. [...] Con l'aiuto del Ragno Zoppo, Cipollino stese in un momento la carta della prigione e segnò con una croce il cortile [...] – Si tratta di una missione delicatissima [...] dall'esito del tuo viaggio può dipendere la libertà per i prigionieri. – Per tutti? – . – Per tutti – promise Cipollino – tranne che per i ladri e gli assassini, si capisce. –» (*ibidem*, pp. 140-141).

Il messaggio qui sembra chiaro: più drammatica della povertà economica è la povertà educativa, poiché l'istruzione può fornire delle opportunità di riscatto, come è accaduto a Cipollino.

Saper scrivere delle accorate letterine alla Befana, la notte dell'Epifania, non permetterà, invece, ai bambini de *La freccia azzurra* (1954) di ottenere da lei i tanto sospirati doni. La Befana rodariana, infatti, *non è quella delle fiabe*, che può regalare giocattoli a tutti, anche a chi è senza quattrini: «lei [...] è la Befana vera. E la Befana vera deve servire i clienti che pagano» (Rodari, 2019, p. 76). Saranno tuttavia i giocattoli che, scappati dal negozio della stessa Befana, effettueranno un complicato viaggio attraverso la città, ricco di colpi di scena e di pericolose avventure, raggiungendo così ogni bambino che, pur povero, aspetta fiducioso il proprio dono. L'indirizzo dei bambini *esclusi* è diligentemente registrato nella lunga lista stilata da Teresa, la serva della Befana (*ibidem*, p. 75). Anche nel susseguirsi delle vicende, ora relative ai giocattoli, ora relative agli umani, viva è l'attenzione di Rodari sulla scrittura, sul materiale scrittorio (il taccuino di Teresa, l'elenco dei bambini), sul messaggio per ottenere i doni: «Sulla sedia accanto alla lampada, c'era un foglio piegato in quattro. C'era un indirizzo scritto con una grossa scrittura tremante, su una delle facciate. [...]. – Qua dice: ‘Alla signora Befana’-» (*ibidem*, p. 41). Nell'impossibilità di analizzare, nelle sue specifiche peculiarità,

questo romanzo fantastico, il cui finale è lieto, come nella miglior tradizione fiabica, ciò che si vuole sottolineare è che la condizione di subalternità (di Teresa) e di povertà (dei bambini) non è ulteriormente resa pesante dall'assenza d'istruzione: saper scrivere, e saper leggere, sarà vincente, e permetterà, anche in questo caso, di riequilibrare le differenze, di ottenere gratificazioni (i doni, il lavoro di commesso...).

Emerge, invece, l'amarezza del piccolo Francesco di essere analfabeta, di non essere mai andato a scuola, in un'altra tra le prime opere di Rodari: *Piccoli vagabondi*, racconto apparso a puntate sul *Pioniere* tra il 1952 e il '53, e ripubblicato dopo la morte di Rodari, nel 1981, presso gli Editori Riuniti, a cura del suo amico e biografo Marcello Argilli,

Questo è l'unico romanzo di tipo realistico di Rodari, in cui si narra il peregrinare di tre bambini: i due fratelli Francesco e Domenico (mutilo della mano destra, a causa di una bomba), di nove e sei anni, orfani di padre, e Anna, di dieci anni, orfana di entrambi i genitori, reclutati da zio Vincenzo, un "imprenditore" senza scrupoli, che, col suo carrozzone, li porta in giro per le piazze d'Italia, dal Sud del Lazio, a Roma, nelle Marche, a Ferrara, a Milano, a fare accattanaggio, istruendoli su come impietosire meglio la gente.

I tre bambini, già verso l'Adriatico, in uno dei tanti paesi del loro vagabondare, scorgono all'improvviso una scuola, proprio quando ne sono già a ridosso: «L'edificio, bianco e pulito, sorgeva in mezzo ad un cortile dove giocava chiassosamente una trentina di ragazzi. I tre piccoli vagabondi si fermarono a guardare dentro il cancello, con gli occhi spalancati [...] Molti bambini ormai si erano avvicinati al cancello, incuriositi dall'aspetto dei tre piccoli vagabondi. E dietro loro, tranquilla e seria, una signora anziana, con i capelli grigi e uno scialletto sulle spalle [...] – Io sono stata a scuola – disse Anna. – Ho fatto la prima. Loro no. Loro non ci sono mai andati. – E sai ancora leggere? – domandò la maestra. – Credo di sì. A casa ho tutti i quaderni, e il libro di lettura. Mi piaceva andare a scuola. Ma poi non avevo più le scarpe e il grembiule, e dovevo aiutare mia zia con i bambini piccoli, e così non ci sono più tornata» (*ibidem*, pp. 46-48). Gli occhi *spalancati* dei tre vagabondi mettono in evidenza lo stupore ammirato alla vista dei fortunati coetanei, festosi durante l'intervallo dalla lezione: essi vedono, in quegli alunni, la gioia dello stare insieme, dell'imparare sistematico nel susseguirsi dei giorni: «Ora, di fronte a quei ragazzi che avevano una casa, una madre, e una scuola pulita, un cortile, una maestra gentile e buona, [Francesco] non provò invidia né dolore, ma – strano – una certa fierezza» (*ibidem*, p. 49). Significativa è l'enfatica sottolineatura di Rodari per la cura con cui Anna continua a conservare i materiali didattici del suo primo, e unico, anno di frequenza scolastica: la sua competenza nella lettura diventa, in ogni caso, *acquisita* per sempre, tanto da poter essere trasmessa a Francesco, grazie al dono di un abbecedario da parte della maestra: «– [Anna] sarà la tua maestra. – [...] – Ecco, ora avete un amico in più, – disse la maestra, – ora siete in quattro, col sillabario» (*ibidem*).

Gianni Rodari, diplomatosi maestro nel 1937, avendo esercitato per qualche anno l'insegnamento (fino al 1943), mantenne, negli anni, un legame costante con le scuole sul territorio nazionale, accogliendo gli inviti dovuti alla sua fama sempre più consolidata di scrittore, al contempo facendo tesoro delle sollecitazioni continue degli allievi e degli insegnanti per rifocolare la propria creatività.

Di se stesso, all'inizio del suo insegnamento, egli afferma: «Dovevo essere un pessimo maestro. [...] Forse, però, non sono stato un maestro noioso. Raccontavo ai bambini, un po' per simpatia un po' per la voglia di giocare, storie senza il minimo riferimento alla realtà né al buonsenso, che inventavo servendomi delle 'tecniche' promosse e insieme deprecate di Breton» (Rodari, 2013, pp. 21-22).

Sappiamo che la sua *Grammatica della fantasia* nasce proprio (1973) a seguito (anche) della serie di incontri realizzati, a Reggio Emilia, con gli insegnanti della scuola dell'obbligo e dell'infanzia nel marzo del 1972, che gli permisero di dare sistematicità a quell'*arte di inventare storie*, che già aveva incominciato ad elaborare in gioventù, ossia agli esordi della sua attività di insegnante, denominandola *Fantastica*.

Maria Luisa Bigiaretti, la maestra con i cui alunni Rodari ha messo a punto *La torta in cielo* (1964), ricorda che il *grande educatore* ha avuto modo di dire: « Il tram è pericoloso perché può spezzare una gamba, ma il trantran è più pericoloso ancora, perché può uccidere il pensiero » (Bigiaretti, 2006, p. 19): il nostro *Maestro* vede, infatti, nella scuola il luogo in cui devono essere predisposte tutte le condizioni perché ogni bambino possa sviluppare la « capacità di pensare, progettare, verificare, di sbagliare e di correggere l'errore » (*ibidem*, p. 18).

La scuola è considerata da Rodari, quindi, come opportunità, per tutti, di mettere in gioco le potenzialità del pensiero, della riflessione, della capacità critica... e dell'inventiva: egli insiste sulla necessità che « l'immaginazione abbia il suo posto nell'educazione » (Rodari, 2013, p. 24), e rivolge la sua *Grammatica* « a chi ha fiducia nella creatività infantile, a chi sa quale valore di liberazione possa avere la parola » (*ibidem*).

Giocare con le parole, trarre da esse tutte le possibilità espressive sono modalità consuete che Rodari addita a insegnanti e allievi: pensiamo al *binomio fantastico*, al *prefisso arbitrario*, all'*insalata di favole*, teorizzate nella *Grammatica*, e messe in pratica nelle sue molteplici filastrocche e poesie, nei suoi racconti, nei suoi romanzi.

Il *maneggiare* le parole in modo scherzoso, creativo, surrealista (con le tecniche di Breton), ossia scomponendone il senso, alla ricerca di altre associazioni di significato, è l'altro ineliminabile aspetto dell'idea di educazione di Rodari: gioco, divertimento e apprendimento sono legati insieme, per incuriosire, sollecitare, far trovare ai bambini altre vie, come dimostrano alcuni passaggi di una tabellina improbabile: « tre per uno Trento e Belluno / tre per due bistecca di bue / tre per tre latte e caffè / [...] tre per sei patrizi e plebei / [...] tre per dieci pasta e ceci. », o di una misurazione impossibile: « - Quanto c'è da qui a Milano? – Mille chilometri nuovi, un chilometro vecchio e sette cioccolatini », o del peso delle cose: « - Quanto pesa una lacrima? – Secondo: la lacrima di un bambino capriccioso pesa meno del vento, quella di un bambino affamato pesa più di tutta la terra » (Rodari, 1962, pp. 40-41).

Il rigore della matematica, in questo caso, e comunque di tutto ciò che sembra *oggettivamente* misurabile, viene stravolto, perché trasformato dalla forza del pensiero divergente: i bambini sono invitati, così, a formulare altre risposte, *diverse*, caratterizzate dall'*originalità*: giocare con le parole, trovarne nuovi usi, è mettere in atto il coraggio di sfidare l'errore, di cercare soluzioni alternative. Contro la paura di sbagliare, Rodari sembra, dunque, spronare al coraggio di esplorare il nuovo.

Bibliografia

Bibliografia critica (essenziale)

Bigiaretti, M.L. (2006). *La scuola anti trantran*. Roma: Nuove Edizioni Romane.

Argilli, M. (1990). *Gianni Rodari. Una biografia*, Einaudi, Torino.

Argilli, M., Del Cornò L., De Luca C. (a cura di) (1993). *Le provocazioni della fantasia. Gianni Rodari scrittore ed educatore*, Roma: Editori Riuniti.

- Boero, P. (1992). *Una storia, tante storie. Guida all'opera di Gianni Rodari*. Torino: Einaudi.
- Boero, P. (2020). *Una storia, tante storie. Guida all'opera di Gianni Rodari*. San Dorligo della Valle (Trieste): Einaudi Ragazzi (ed. aggiornata).
- Califano, F. (1998). *Lo specchio fantastico. Realismo e surrealismo nell'opera di Gianni Rodari*. Trieste: Einaudi Ragazzi.
- Cambi, F. (1985). *Collodi, De Amicis, Rodari. Tre immagini d'infanzia*. Bari: Dedalo.
- Cambi, F. (1990). *Rodari pedagogista*. Roma: Editori Riuniti.
- Catarsi, E. (2002). *Gianni Rodari e la letteratura per l'infanzia*. Tirrenia (Pisa): Edizioni del Cerro.
- Cicala, R., Lavatelli, A. (a cura di) (1993). *Rodari. Le parole animate*. Novara: Interlinea.
- De Luca, C. (1982, a cura di), *Testimonianze su Gianni Rodari. Se la fantasia cavalca con la ragione: prolungamenti degli itinerari suggeriti dall'opera di Gianni Rodari. Convegno nel decennale della "Grammatica della fantasia", Reggio Emilia, 10-12 novembre 1982*. Reggio E.: Comune/Provincia di Reggio Emilia-Regione Emilia Romagna.
- De Luca, C. (a cura di) (1983). *Se la fantasia cavalca con la ragione*. Bergamo: Juvenilia.
- De Luca, C. (1991). *Gianni Rodari. La gaia scienza della fantasia*. Catanzaro: Abramo.
- Detti, E. (2020). Una nuova poetica per l'infanzia. *Pepeverde. Letture e letterature giovanili*, n. 6, pp. 49-51.
- Diamanti, G., Di Rienzo, M., Malgarise, A. (2005). *Gianni Rodari nel mondo. Guida alla lettura della mostra*. Palazzo della Gran Guardia 3-21 dicembre 2005. Verona: Comune di Verona-Assessorato all'Istruzione.
- Lombello, D. (2019). Il secondo dopoguerra e la svolta di Rodari. *Pepeverde. Letture e letterature giovanili*, n. 3, pp. 6-11.
- Lombello, D. (2020). *1920-2020: Rodari, verso il centenario*. <https://www.youtube.com/watch?v=cx1eo9rAUXQ>
- Marcheschi D. (a cura di) (2020). *Gianni Rodari. Opere*, con un'introduzione di D. Marcheschi, «I Meridiani». Milano: Mondadori (in corso di stampa).
- Petrini, E. et al. (1981). *Gianni Rodari*. Firenze: Giunti Marzocco.
- Piatti, M. (2001). *Gianni Rodari e la musica. Appunti pedagogici e proposte didattiche*. Tirrenia (Pisa): Edizioni del Cerro.
- Poesio C. (2020). La fortuna di Gianni nel mondo. *Pepeverde. Letture e letterature giovanili*, n. 6, pp. 44-48.
- Roghi V. (2020). *Lezioni di fantastica. Storia di Gianni Rodari*. Roma-Bari: Laterza.
- Rossitto, M. (2011). *Non solo filastrocche. Rodari e la letteratura del Novecento*. Roma: Bulzoni.

Opere di Gianni Rodari (citate nel testo)

- Rodari, G. (1962). *Favole al telefono*. Torino: Einaudi.
- Rodari, G. (1977). *Il libro degli errori*. Torino: Einaudi.
- Rodari, G. (2009). *Le avventure di Cipollino*. San Dorligo della Valle (Trieste): Einaudi Ragazzi-EL.
- Rodari, G. (2010). *Piccoli vagabondi*. San Dorligo della Valle (Trieste): Einaudi Ragazzi-EL.
- Rodari, G. (2013). *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*. S. Dorligo della Valle (Trieste): Einaudi Ragazzi-EL.
- Rodari, G. (2019). *La Freccia Azzurra*. San Dorligo della Valle (Trieste), Einaudi Ragazzi-EL.

Opere per ragazzi su Gianni Rodari

Boero, P., Fochesato, W. (2019). *L'alfabeto di Gianni*. Belvedere M.mo (CS): Coccole books.

Filmografia

La freccia azzurra, regia di Enzo d'Alò, su soggetto di Gianni Rodari, musiche di Paolo Conte, 1996, restaurato per il centenario rodariano nel febbraio 2020.

La torta in cielo, regia di Lino del Fra, 1973, sul testo di Gianni Rodari, con Paolo Villaggio, Umberto D'Orsi, Didi Perego, Daniela Minniti.

La crucialità della sfera relazionale per una città educante. Alcune riflessioni pedagogiche sul festival dell'educazione “Scarabò”

FABRIZIO D'ANIELLO

Riassunto

Questo articolo mira ad evidenziare sinteticamente alcuni risultati emersi da una complessa ricerca sul campo effettuata tra il 2018 e il 2019, in occasione di due edizioni del festival dell'educazione “Scarabò. Una città per educare”. Tale ricerca è connessa con la partecipazione al progetto internazionale “Trans-Urban Eu-China”. Nello specifico, dopo aver delineato le caratteristiche del progetto e dell'evento educativo, si riflette pedagogicamente sull'idea di città educante muovendo da un particolare aspetto che accomuna i pareri espressi dai bambini e dagli adulti partecipanti al festival: la necessità dello spazio urbano come spazio di relazioni significative.

Abstract

This article aims to briefly highlight some results that emerged from a complex field research carried out between 2018 and 2019, on the occasion of two editions of the education festival entitled “Scarabò. A city to educate”. This research is connected with the participation in the “Trans-Urban Eu-China” international project. Specifically, after outlining the characteristics of the project and the educational event, we pedagogically reflect on the idea of educating city, starting from a particular aspect which the opinions expressed by the children and adults participating in the festival have in common: the need for urban space as a space of significant relationships.

Parole chiave: “Scarabò. Una città per educare”, progetto Trans-Urban EU-China, città educante, spazio urbano, relazioni significative.

Key-words: “Scarabò. A city to educate”, Trans-Urban Eu-China project, educating city, urban space, significant relationships.

1. Il progetto Trans-Urban EU-China e il festival “Scarabò. Una città per educare”

Trans-Urban Eu-China è un progetto di ricerca internazionale che ha come protagonisti vari partner universitari e non situati in Austria, Belgio, Cina, Germania, Israele, Italia e Norvegia. Il progetto è dedicato alla «transizione verso la sostenibilità urbana attraverso città socialmente integrative in Ue e in Cina». L'unità locale rappresentata dall'Università degli Studi di Macerata vi aderisce come “parte terza” associata al Politecnico di Torino. All'area education di detta unità è riservato il compito di approfondire la dimensione pedagogica dell'oggetto di ricerca, assieme alla Chinese Academy of Science and Technology for Development (Casted). La partecipazione dello scrivente al progetto ha consentito di elaborare contributi teorici in ordine al rapporto tra educazione permanente e “città educante”, nonché di svolgere tra il 2018 e il 2019 una complessa ricerca sul campo, la quale ha avuto come sfondo di riferimento il festival dell'educazione “Scarabò. Una città per educare”. Queste brevi note si prefiggono lo scopo di avanzare riflessioni pedagogiche di sintesi su alcuni risultati emersi.

Come anticipato, Scarabò è un festival dell'educazione che, dal 2017, si tiene ogni anno a Macerata, prevalentemente nel penultimo fine settimana di maggio. È un evento realizzato da una rete volontaristica e priva di lucro di educatori, formatori, docenti, volontari, artigiani, commercianti, liberi professionisti del territorio e artisti, coordinata dall'“Associazione Scarabò”, presieduta dalla dottoressa Laura Copparoni. Tale rete dà vita a più di 40 laboratori educativi e formativi e a svariate attività ludiche e ricreative. Solo per fare qualche rapido esempio, i laboratori, tutti d'impronta interattiva e cooperativa al pari delle altre attività, hanno a che fare con il teatro, la danza popolare, la musica, il riciclo creativo, la tessitura a mano, la tintura artigianale, l'attività giornalistica, il disegno, l'opera lirica, la lettura, la scrittura creativa, l'alimentazione, la conoscenza scientifica, ecc. Sia i laboratori che le attività suddette si concentrano nel centro storico della città, occupando vicoli, strade, piazze, corti interne di palazzi antichi e altri spazi pubblici, interni e soprattutto esterni. Per l'occasione, il centro, di solito parzialmente pedonale, è liberato dal traffico automobilistico. Tutta la cittadinanza è destinataria dell'iniziativa, con un'attenzione peculiare per i bambini dai 3 ai 13 anni. Ciò nondimeno, tra i partecipanti si hanno persone di città limitrofe e anche del resto d'Italia.

Scarabò, infine, nasce con l'intento – dichiarato dalla dottoressa Copparoni in un'intervista rilasciata al sottoscritto il 26 marzo 2018 – di riscoprire lo spazio urbano come «spazio significativamente abitato dal senso umano dello stare insieme», di «promuovere un'idea comunitaria di educazione» e di diffondere una certa idea di città educante: un luogo in cui «ciascuna persona può apportare il proprio contributo e soddisfare i propri bisogni educativi nella ricerca costante del senso di sé all'interno delle relazioni. [...]. Un luogo accogliente e inclusivo, [...] ‘significativamente vitale’ per tutti».

Nel corso delle edizioni 2018 e 2019 del festival, con l'aiuto di 9 collaboratori, sono stati intervistati, complessivamente, 116 adulti partecipanti a Scarabò, 111 bambini e 7 coordinatori dei laboratori.

In questa sede, in ragione dello spazio a disposizione, ci limiteremo a considerare soltanto un aspetto che accomuna l'idea di città educante che emerge dalle risposte fornite dagli adulti in merito e dai bambini circa la loro generale esperienza di Scarabò, trascurando per analoghi motivi spaziali le informazioni sui campioni di riferimento, sulla metodologia di ricerca e sul complesso delle aree tematiche indagate con gli adulti e delle domande poste

ai bambini. Per opportuni approfondimenti si rinvia all'analisi di dettaglio presente nelle pubblicazioni citate in nota¹.

2. Lo spazio urbano come luogo di relazioni significative: riflessioni sulla città educante

Ebbene, ciò che risulta trasversale nelle plurime opinioni registrate è la possibilità, esemplificata e mutuata da Scarabò, di fruire degli spazi urbani per intessere legami sociali, educativamente significativi. In altre parole, al di là delle valutazioni sui contenuti laboratoriali e ludico-ricreativi, quello che è posto in risalto è soprattutto la forma interattiva-cooperativa che li avvolge e, da qui, l'opportunità di incontro in uno spazio dedicato all'incontro umano in sé prima che ad ogni altra cosa. Difatti, gli adulti intervistati guardano ad una ipotetica città educante come ad una città che promuova nei propri luoghi la "socializzazione", la "relazione", il "saper stare insieme", la "convivenza civile", l'"apertura all'altro", la "conciliazione ed integrazione delle differenze", il "confronto valoriale", il "farsi comunità". I bambini, d'altra parte, desiderano una città dove poter "divertirsi, giocare e imparare assieme", "apprendere a stare, giocare e fare con gli altri", "interagire", "intrattenere rapporti con conoscenti e nuove persone".

Seppur in un lasso temporale circostanziato, Scarabò è riuscito a dar corpo ad un micro-cosmo educativo capace di suscitare l'avvertimento dell'importanza della funzione relazionale dell'ambiente cittadino e, in questo senso, gli obiettivi d'"insieme" indicati da Copparoni sembrano trovare pieno conforto nei pareri degli intervistati. Inoltre, la crucialità della sfera relazionale rinviene pari corrispondenza nella letteratura scientifica sulla città educante e sul ruolo che lo spazio urbano può esercitare in funzione di una città che possa dirsi e farsi educante.

In proposito, Borja (1998) sostiene che la qualità educativa di uno spazio pubblico cittadino può essere valutata principalmente dalla intensità e qualità delle relazioni sociali che esso facilita, dalla misura con cui persone e comportamenti diversi possano armonizzarsi al suo interno e dalla sua capacità di stimolare l'identificazione simbolica, l'espressione e l'integrazione delle culture. Sulla stessa linea si colloca Perucca (2007), la quale rimarca, in particolare, come l'opportunità del gioco condiviso tra bambini e adulti in città alimenti lo svolgimento di processi di significazione di sé, dell'altro da sé e della realtà in cui individuale e sociale si arricchiscono vicendevolmente fino a generare nuovi significati culturali. Al contempo, la mediazione partecipata a cui è subordinato il gioco condiviso, unitamente alla libertà d'azione ludica, agevola l'apprendimento o il rafforzamento del valore dell'agire umano responsabile, l'accordo emotivo-affettivo e cognitivo tra punti di vista differenti, il reciproco riconoscimento come soggetti bisognosi di senso, il raffronto tra orizzonti valoriali e, quindi, l'inclusione sociale in una prospettiva ampiamente "ospitale" e "inter-culturale".

Riguardo al riconoscimento reciproco e alla possibilità di individuare insieme un senso per l'esserci e per il contesto a cui appartiene questo esserci, Bauman (2005) sottolinea come non possa sussistere alcun riconoscimento e alcun senso concertabile se la città non dà modo di condividere esperienze in uno spazio condiviso e condivisibile. Ancora lo stesso Bauman (2008) – chiamato dall'International Association of Educating Cities a proporre riflessioni sul rapporto tra educazione e vita urbana – rileva che la ricostruzione di una città intesa come

¹ Cfr. d'Aniello, F. (2020). Insieme è meglio. Riflessioni pedagogiche sul caso "Scarabò. Una città per educare". *Education Sciences & Society*, 1, in corso di stampa e d'Aniello, F. (2020). "Scarabò" and the educating city. Pedagogical reflections on some results of a field research. *Bulletin of the Transilvania University of Braşov – Series VII: Social Sciences and Law*, 1, in corso di stampa.

agorà democratica, entro cui possano convergere e “con-versare” oikos e oikoumene (regno del privato e regno del pubblico) affinché le premure individuali di autorealizzazione si traducano in compiti comuni di crescita e “ben-essere” comuni, passa per l’erosione della cultura imperante dell’individualismo, dunque per la ricerca e il sostentamento di stabili legami sociali, connotati dall’impegno verso l’altro. Ora, posto che la categoria etica di impegno od obbligazione nei confronti degli altri (interdipendenza) è pure un argomento su cui insiste Sen (1999) per puntellare la sua teoria di uomo agente (non solo sul versante economico), questo medesimo impegno a supporto di una socialità educante, secondo Bauman (2008), risulterebbe fondamentale per attualizzare una comunità autentica in luogo di una comunità guardaroba: un’accozzaglia di individui essenzialmente egocentrati che si aggregano tanto repentinamente per un interesse comune quanto repentino è il loro disperdersi per tornare a coltivare interessi privati.

In sintonia con le considerazioni del sociologo polacco, del Pozo (2008) – intento a ricomprendere il costrutto di città educante nell’attualità di un paradigma (lifelong learning) che poco ha da spartire con quello di riferimento originario per la città educante (l’educazione permanente) – asserisce che tale impegno sia il perno centrale di una simile città e che esso abbia da essere nutrito dando modo di costruire e ricostruire legami interpersonali, incoraggiando a vivere ospitalmente fianco a fianco, promuovendo la cooperazione per incrementare l’essere e accrescere l’autostima individuale e collettiva, liberando l’interazione al fine di sviluppare il potenziale nascosto negli individui.

Ripensare allo spazio urbano come spazio pubblico di cura educativa per le persone e la loro crescita in umanità, significa in definitiva ripensare alla valenza educativa dell’incontro-confronto come fulcro ineludibile di questo spazio. Altresì, se “l’impegno per l’alterità” va sollecitato tramite il ripensamento prettamente socio-relazionale di un ambiente ormai saturato da logiche produttive, commerciali, consumistiche e di mera viabilità, nonché progressivamente abitato da affaccendate solitudini in transito, “l’impegno per la città” dovrebbe essere il motore precipuo del primo impegno, sia dalla prospettiva di governo locale sia da quella dei semplici cittadini. E questo è il caso di Scarabò.

Con ciò si richiama l’attenzione sul citato paradigma dell’educazione permanente e, nello specifico, sulle annotazioni di Mencarelli (1986) riguardo allo stretto rapporto tra animazione socio-culturale dal basso, autoeducazione comunitaria e sviluppo comunitario. L’educazione permanente è segnatamente un valore dalle profonde radici etico-morali e un’idea guida che si sostanzia nel momento in cui, oltre ad una variegata offerta educativa e formativa formale, dal basso riescono a generarsi risposte dinamiche a bisogni emergenti la cui soddisfazione appaga il “diritto ad essere” di ciascuno, concorrendo ulteriormente al progresso comunitario e democratico. In quest’ottica, Scarabò, attraverso la sua rete volontaristica, avallata dalle autorità locali, ha responsabilmente posto in campo una risposta educativa ad un bisogno di comunità latente, a lungo e tuttora soffocato da molteplici variabili, stimolando un movimento autoeducativo comunitario intersoggettivamente coltivato. Questo è in altri termini l’impegno per la città suddetto, in grado di “provocare” l’impegno sentito per l’alterità. “Sentito” perché esperito nell’incontro fecondo con essa.

È chiaro che siffatta risposta sia temporalmente insufficiente, non adeguata a radicare legami sociali. Occorrerebbe una moltiplicazione sistematica di eventi di questo genere: cosa a cui peraltro l’ideatrice del festival sta dando sfogo con il *placet* dell’amministrazione comunale. Però, nel suo piccolo, Scarabò incarna indubbiamente il profilo di una città/comunità educante e, nondimeno, ha il grande pregio di pungolare la focalizzazione sulla rilevanza relazionale,

destando gli animi e le coscienze dinanzi al valore dell'essere con e per l'altro e solleticando il desiderio di comunità proprio di una città educante (Amadini, 2012).

Come ricordava Borello (1989, p. 77) negli anni di maggior fermento pedagogico attorno al tema in parola, l'«eu-topia» di una città educante si configura basilariamente grazie al prestarsi della città come «luogo di relazioni», un mondo e uno spazio in comune che celebra l'essere insieme, spronando le persone ad un'accoglienza vicendevole. Bertolini (1989, p. 50), in aggiunta, ribadiva che la città (educante) potesse divenire un vero e proprio oggetto pedagogico solo a patto di riappropriarci della medesima con la riattivazione di «relazioni personali autentiche».

Scarabò ha cercato di andare proprio in questa direzione, sostenendo con modalità diverse – con il giocare e il fare insieme (Sennett, 2012) – quella che potremmo definire una pratica relazionale di dono co-educativo, in quanto fondata su un aspetto più volte evocato nel corpo del testo: il riconoscimento reciproco del valore della presenza dell'altro, anima di qualsivoglia relazione di dono (Labate, 2004). Questa anima è anche e propriamente l'anima di una città educante.

Riferimenti bibliografici

- Amadini, M. (2012). *Crescere nella città. Spazi, relazioni, processi partecipativi per educare l'infanzia*. Brescia: La Scuola.
- Bauman, Z. (2005). *Trust and Fear in the Cities*. Cambridge: Polity Press.
- Bauman, Z. (2008). Public Space. In Bosch, E. (Ed.), *Education and Urban Life: 20 Years of Educating Cities* (pp. 47-56). Retrieved from: <https://www.edcities.org/en/wp-content/uploads/sites/2/2015/02/Education-and-Urban-Life.pdf> [09/03/2020].
- Bertolini, P. (1989). La città: un oggetto pedagogico?. In Gennari, M. (Ed.), *La città educante* (pp. 45-59). Genova: Sagep.
- Borello, C. (1989). La città come utopia educativa. In Gennari, M. (Ed.), *La città educante* (pp. 61-83). Genova: Sagep.
- Borja, J. (1998). Ciudadanía y espacio público. In Subiròs, P. (Ed.). *Ciutat real, ciutat ideal. Significat i funció a l'espai urbà modern*. Barcelona: CCCB.
- del Pozo, J.M. (2008). The Concept of the Educating City Today. In Bosch, E. (Ed.), *Education and Urban Life: 20 Years of Educating Cities* (pp. 23-32). Retrieved from: <https://www.edcities.org/en/wp-content/uploads/sites/2/2015/02/Education-and-Urban-Life.pdf> [09/03/2020].
- Labate, S. (2004). *La verità buona*. Assisi: Cittadella.
- Mencarelli, M. (1986). Educazione permanente, democrazia, creazione culturale. In Mencarelli, M. (Ed.), *Educazione permanente e democrazia* (pp. 11-44). Teramo: Giunti & Lisciani.
- Perucca, A. (2007). Il gioco del convivere nella città globale. In Limone, P. (Ed.), *L'accoglienza del bambino nella città globale* (pp. 39-50). Roma: Armando.
- Sen, A.K. (1999). *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- Sennett, R. (2012). *Together. The Rituals, Pleasures, and Politics of Cooperation*. New Haven: Yale University Press.

Principi pedagogici e relazioni educative nella didattica a distanza ai tempi del Covid-19

GABRIELLA ALEANDRI, GIUSEPPINA D'AURIA¹

Riassunto

L'agire pedagogico, nella contingenza emergenziale del Covid-19, ha subito una serie di trasformazioni radicali soprattutto in relazione agli ambienti educativi. Gli insegnanti hanno dovuto adottare esclusivamente nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione per raggiungere la globalità delle menti, esercitando la maieutica socratica in forma virtuale, dietro uno schermo che nasconde sfumature, sguardi e percezioni. Eppure, di contro, esiste ancora il divario culturale, dovuto alla mancanza di diffusione delle tecnologie e strumenti digitali, alla discriminazione per l'accesso alla conoscenza dovuto dalla differente velocità con cui il mondo viaggia su Internet. Gli attori sono gli studenti di tutte le età e cicli di istruzione e i docenti, ma anche i genitori degli studenti più piccoli, impegnati sui palcoscenici offerti dalle piattaforme per la didattica a distanza. Sono chiamati a interpretare più ruoli contemporaneamente, insegnando e imparando reciprocamente, riscoprendo nuove forme di relazione e nuove possibilità di espressione, vivendo anche dimensioni non formali e informali, favorendo crescita culturale, sociale e professionale.

Abstract

Pedagogical action, during the emergency contingency for the Covid-19, has undergone a series of radical transformations especially about educational environments. The teachers had to adopt exclusively new information and communication technologies to reach the totality of minds, practicing Socratic maieutics virtually, behind a screen that hides nuances, looks and perceptions. Yet, on the other hand, there is still a cultural divide, due: to the lack of diffusion of digital technologies and tools, to discrimination for access to knowledge given by the different speed with which the world travels on the Internet. The actors are students of all ages and cycles of education and their teachers, but also the parents of younger students, engaged on the stages offered by the e-learning teaching platforms. They have to interpret multiple roles simultaneously, teaching and learning each other, rediscovering new kind of relationship and new possibilities of expression, also living non-formal and informal dimensions, promoting cultural, social and professional growth.

Keywords: Emergency pedagogy, e-learning, educational environments, emotions, educational relationships.

Parole chiave: Pedagogia dell'emergenza, didattica a distanza, ambienti educativi, emozioni, relazioni educative.

¹ L'articolo è frutto del lavoro congiunto delle due autrici. In particolare, i paragrafi 1, 2, 3, 4, 5 e 8 sono stati redatti da Gabriella Aleandri. I paragrafi 6 e 7 sono stati redatti da Giuseppina D'Auria.

1. Pedagogia dell'emergenza, pedagogia della distanza

L'emergenza sanitaria per il Covid-19 è dilagata in tutto il pianeta in maniera improvvisa, repentina e imperversante. Senza che ne fossimo minimamente preparati – al di là della fantasia che pur si è cimentata in libri, serie TV o film le cui trame narrano di pandemie fino ad oggi relegate a pura creatività utopica –, prima in Cina (che inizialmente ci sembrava lontanissima da noi), poi, in Italia ci siamo ritrovati, a partire dal Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri del 9 marzo 2020, praticamente rinchiusi nelle nostre mura domestiche insieme ai nostri familiari conviventi. Da quel momento la nostra vita è cambiata radicalmente e abbiamo dovuto adattare molte delle nostre abitudini e attività quotidiane alla nuova, difficile e – anche – preoccupante situazione che ci ha obbligato al “lockdown” e al “distanziamento sociale”, all'insegna dell'ormai famoso e virale hashtag #iorestoacasa.

Ancor più di prima, la TV e i social media sono diventati le nostre principali (o uniche) finestre sul mondo, un mondo che ci faceva assistere a innumerevoli storie di malattia, di sofferenza e di morte, in completa solitudine e lontani dai propri affetti familiari. I più colpiti, come sappiamo, sono stati, soprattutto all'inizio e soprattutto al nord, gli anziani, la parte più fragile della popolazione dal punto di vista sanitario e al contempo più consistente come memoria storica e esperienziale. Sono tante, troppe, le immagini drammatiche, tra tutte quelle del trasporto notturno di bare con mezzi dell'esercito in strade deserte e desolate, che ancora oggi rimangono scolpite nella nostra mente. D'altro canto, medici e infermieri, che hanno lottato e lottano tuttora in prima linea contro il Covid-19 e che anche loro spesso ne hanno subito infauste conseguenze così come i volontari, sono diventati i nostri “eroi contemporanei”, i nostri punti di riferimento salvifici in cui abbiamo riposto le nostre speranze di guarigione, di prevenzione, di vita. Ma serve ancora molto lavoro di ricerca e di sperimentazione, che in Italia è stata fino ad oggi progressivamente svalutata, svilita e depauperata.

Il resto della popolazione, reclusa di colpo in casa, davanti a tale drammaticità della realtà esterna e dal suo racconto attraverso la comunicazione dei media, si è ritrovata inizialmente spaesata, ma ben presto ha iniziato a reagire. Fino a quel momento, l'abitazione di un nucleo familiare “tipico” era vissuta soprattutto nei momenti di pausa dal lavoro per i genitori e dalla scuola per i figli, quindi il tempo trascorso a casa era ridotto a poche ore e pochi momenti. Pensiamo poi agli sport, agli hobbies ai corsi di musica o ai corsi di vario genere realizzati fuori casa. Quindi, a casa, fatte le dovute eccezioni (penso ad esempio ai lavoratori turnisti), ci si riuniva per cenare insieme e per dormire. All'improvviso, invece, ci siamo trovati a casa (sempre con le dovute eccezioni per chi lavorava nei servizi in quel momento ritenuti essenziali) anche tutto il giorno, senza soluzione di continuità e con tutti i membri del nucleo familiare. Le emozioni iniziali sono state molteplici: dalla paura per le conseguenze del Covid-19 all'ansia, alla gioia per un'inaspettata sensazione di vacanza (presto svanita), all'incertezza, alla noia, all'insofferenza. Ricordiamo, però, anche gli iniziali appuntamenti pomeridiani sui balconi, per cercare di ritrovare contatti (seppur a distanza di sicurezza), solidarietà e senso di appartenere ancora a una comunità. Ancora non sapevamo quanto sarebbe durata la situazione di emergenza, ma man mano abbiamo capito la serietà della situazione e che non sarebbe terminata in tempi brevi. Così, ciascuno con le proprie risorse personali e con i propri tempi, ci siamo rimboccati le mani per ripensare i nostri spazi e i nostri tempi di vita.

I nostri spazi sono diventati, dal punto di vista materiale e fisico, quelli consentiti dalle nostre case: i più fortunati hanno avuto a disposizione locali grandi, spaziosi, magari con giardino, altri invece appartamenti spesso molto piccoli e con un nucleo familiare numeroso. Pertanto, gli

spazi sono stati riorganizzati a seconda delle possibilità. Abbiamo dovuto riorganizzare anche i nostri tempi, per consentire di svolgere le varie attività e i vari ruoli che ognuno ricopre, tutti negli spazi casalinghi. Pertanto, le nostre case sono diventate anche il nostro posto di lavoro, il nostro posto per lo svago, per le relazioni sociali obbligatoriamente a distanza, ovviamente per ciascun membro del nucleo familiare, talvolta rischiando di trovarsi in una sorta di pentola a pressione senza valvole di sfogo.

Ad ogni buon conto, una notevole porzione di popolazione ha dovuto riorganizzare e riprendere le attività lavorative, formative o didattiche in modalità smart working, a distanza, e sperimentare nuove declinazioni di dialogo, di relazione, di convivenza e di cooperazione.

Anche la scuola e l'università si sono trovate a far fronte alla situazione di emergenza, con una pedagogia dell'emergenza che ha fatto divenire realtà gli slogan degli hashtag #la scuola nonsiferma o #l'università nonsiferma e così via. Di fatto, in tempi assai brevi, c'è stata un'ampia e diffusa formazione all'utilizzo degli strumenti, tanti, messi a disposizione dalla tecnologia digitale per la didattica a distanza. Tutti, docenti, genitori, studenti sono stati coinvolti in tale attività e ben presto la didattica a distanza è diventata realtà diffusa ad ampio raggio in Italia. Potrei dire: di necessità, virtù. La didattica a distanza, infatti, è stata una scelta "obbligata" dalle contingenze della pandemia.

La pedagogia dell'emergenza ha dimostrato fin da subito una sorprendente consapevolezza del momento che stiamo vivendo e del contesto, ritenendo fondamentale assicurare la continuità didattica e educativa, attingendo ai numerosi strumenti e metodologie offerti dall'e-learning, dalla FAD, dall'online learning, dal digital learning, ecc. Certamente, niente può sostituire la relazione educativa che si realizza in presenza, tuttavia oggi sono sempre di più le possibilità di interazione, seppur attraverso e filtrati da uno schermo, offerte dalle tecnologie, tra cui, ad esempio, Classroom, Zoom, Teams, Hangouts, Jamboard, Moodle, ecc.

Pertanto, alla pedagogia dell'emergenza si è affiancata la pedagogia della distanza (intesa soltanto dal punto di vista fisico) per proporre e realizzare progetti educativi improntati ai principi pedagogici della flessibilità, della personalizzazione, della centralità dello studente, dell'inclusione, dell'uguaglianza delle opportunità e dell'equità. Tali principi sono già alla base di qualsiasi intervento educativo, ma vanno ripensati in funzione della specifica condizione contingente.

2. La flessibilità

La flessibilità viene invocata innanzitutto per quanto attiene all'organizzazione educativa e didattica per cercare di venire incontro alle specifiche necessità di ciascuno studente. La flessibilità, quindi, è legata ai concetti di responsabilità e impegno da parte dei singoli docenti e delle istituzioni affinché vengano assicurati percorsi educativi e didattici improntati alla qualità, all'efficacia e all'efficienza. È fondamentale, a tal fine, che i docenti incarnino e testimonino in prima persona la flessibilità e questo diviene ancora più necessario nella didattica a distanza e in questo particolare momento, laddove l'incertezza e la fragilità rischiano di prendere il sopravvento.

Lo stesso Freire ci ha messo in guardia nei confronti della rigidità dei ruoli di educatore e educando: "La rigidità di queste posizioni nega l'educazione e la conoscenza come processo di ricerca" (Freire, 2002, p. 83). Invece, è fondamentale preservare, anzi stimolare le potenzialità creative di ciascuno, lo sviluppo di una "coscienza in rapporto intenzionale con il mondo" e in

relazione dinamica e vitale. Ricordiamo ancora la celebre affermazione, sempre di Freire: “Gli uomini si educano in comunione, attraverso la mediazione del mondo”, in processi dinamici volti alla crescita.

La flessibilità assume la forma di strategia pedagogica quando viene concepita all’interno di una visione d’insieme dei processi educativi e di tutte le fasi e gli aspetti che li caratterizzano. In particolare, nell’utilizzo delle metodologie didattiche la flessibilità va considerata come fondamentale per poter venire incontro ai diversi bisogni di ciascuno studente, sia per quel che concerne il recupero e il sostegno a qualsiasi forma di fragilità sia per valorizzare e potenziare specifici interessi, curiosità, vocazioni. Di conseguenza, la flessibilità va adottata anche nella valutazione, ovvero nella scelta dei criteri e degli strumenti per valutare: i parametri e i dispositivi saranno quindi personalizzati per poterli adeguare alle singole e peculiari caratteristiche di ciascuno studente.

La flessibilità diviene, allora, strumento utile per educare a riflettere, sviluppare il pensiero critico e affrontare cambiamenti e complessità.

La categoria della flessibilità è strettamente connessa a quella della personalizzazione, ugualmente ritenuta strategia pedagogica basilare per realizzare un’educazione umanistica fondata sull’unicità e integralità della persona e favorire il raggiungimento del massimo potenziale educativo di ciascuna e di ciascuno, valorizzandone, ma non stigmatizzandone, differenze e specificità.

3. La centralità dello studente

La questione della centralità dello studente è diventata quasi un mantra da alcuni decenni a questa parte in ambito pedagogico e didattico, ma rischia di restare una mera dichiarazione d’intenti, un guscio vuoto. Mettere lo studente al centro della progettazione educativa vuol dire concepirlo e trattarlo come soggetto protagonista e attivo e mai, invece, un depositario passivo o, per dirla con le parole del famoso e oggi quanto mai attuale maestro Manzi, “semplice ripetitore di cose e non creatore di cultura”. A tal proposito ricordiamo la concezione di cultura di Gramsci: “Bisogna disabituarsi e smettere di concepire la cultura come sapere enciclopedico, in cui l’uomo non è visto se non sotto forma di recipiente da empire e stivare di dati empirici; di fatti bruti e sconnessi che egli poi dovrà casellare nel suo cervello come nelle colonne di un dizionario per poter poi in ogni occasione rispondere ai vari stimoli del mondo esterno. Questa forma di cultura è veramente dannosa (...). La cultura è una cosa ben diversa. È organizzazione, disciplina del proprio io interiore, è presa di possesso della propria personalità, è conquista di coscienza superiore, per la quale si riesce a comprendere il proprio valore storico, la propria funzione nella vita, i propri diritti e i propri doveri. Ma tutto ciò non può avvenire per evoluzione spontanea, per azioni e reazioni indipendenti dalla propria volontà, come avviene nella natura vegetale e animale in cui ogni singolo si seleziona e specifica i propri organi inconsciamente, per legge fatale delle cose. L’uomo è soprattutto spirito, cioè creazione storica, e non natura” (Gramsci, 1916). Più di recente, Morin afferma che la missione dell’insegnamento non è “...trasmettere non del puro sapere, ma una cultura che permetta di comprendere la nostra condizione e di aiutarci a vivere; essa è nello stesso tempo una maniera di pensare in modo aperto e libero” (Morin, 2000, p. 3).

L’essere umano, pertanto, a tutte le età ma specialmente a scuola, all’università e in ogni situazione educativo-formativa, va stimolato a sviluppare capacità di riflessione, di pensiero

critico, di presa di coscienza, di partecipazione attiva. La prospettiva dello student centered learning consente di promuovere una visione olistica e integrale della persona e al contempo una innovazione pedagogica attenta ai bisogni dei singoli e in ascolto, meglio in anticipazione, delle società in cambiamento. Porre al centro lo studente vuol dire, quindi, supportarlo e favorire il raggiungimento e miglioramento continuo del proprio potenziale personale. Significa anche renderlo consapevole, responsabile e corresponsabile nei processi educativi e di insegnamento/apprendimento.

4. Inclusione

Anche la questione dell'inclusione è da tempo balzata al centro del dibattito pedagogico e delle politiche educative. Includere significa innanzitutto creare il clima e le condizioni idonee a accogliere ciascuna e ciascuno studente, ognuno con le proprie peculiarità, caratteristiche, interessi, bisogni differenti. L'inclusione scolastica implica favorire e supportare ogni studente affinché possa realizzare al meglio le proprie potenzialità di apprendimento e di inserirsi nel gruppo classe sentendosi parte attiva e integrata di esso, partecipando, collaborando e cooperando con i compagni e con gli stessi docenti. Questo vale per tutti gli studenti, più o meno fragili, più o meno a rischio di disagio e esclusione sociale, ma particolare attenzione va rivolta all'educazione interculturale e alla pedagogia speciale. Certamente, i processi di inclusione sono complessi e richiedono professionalità elevate e di qualità. Soprattutto in presenza di studenti disabili, come sostengono Canevaro e Ianes, è fondamentale un docente specializzato per le attività di sostegno inclusivo, che: a) valorizzi tutte le differenze; b) comprenda il funzionamento basato su ICF (Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute); c) costruisca eterogeneità nei gruppi; d) collabori con tutti i colleghi, e) promuova interventi fondati su evidenze; f) attivi le risorse della scuola e dell'extrascuola; g) promuova lo sviluppo globale della scuola; h) rompa schemi e li evolva in modo creativo; i) attivi le risorse delle famiglie e della comunità; j) ampli il PEI nel Progetto di Vita; k) promuova un utilizzo "misto" del sostegno; l) evolva radicalmente il sostegno (Canevaro e Ianes, 2019). Inoltre, si rivelano fondamentali da parte dei docenti una prospettiva di educazione continua e permanente e la ricerca teorico-pratica sul campo e in situazione. A tale proposito, riporto la celebre frase di Piaget, il quale affermava che: "è con la ricerca e nella ricerca che il lavoro dell'insegnante smette di essere un mestiere e diventa una professione".

"Il tema dell'identità delle persone con disabilità rimane un tema attuale e di grande emergenza. L'identità come percezione e senso di sé continuativi, attraverso il tempo e nonostante tutti i cambiamenti del tempo, può configurarsi attraverso il tempo e nonostante tutti i cambiamenti del tempo, può configurarsi rappresentazione/rispecchiamento. Ma l'esperienza del rispecchiamento, troppo frequentemente, restituisce – a coloro che vivono una situazione di difficoltà, di complessità, di deficit – un'immagine sofferente, infantilizzata, perennemente bisognosa: gli viene negata l'identità plurale, eludendo la sua storia personale" (Caldin e Scollo, 2018, p. 4) integrale.

Includere vuol dire anche favorire i principi di uguaglianza delle opportunità e di successo. Cajola evidenzia spesso che è necessaria la rimozione delle barriere che ostacolano l'apprendimento e la partecipazione di ciascun alunno alla vita scolastica. Questo rappresenta il fondamento dell'educazione inclusiva, i cui principi ispiratori, radicati nella lotta alla discriminazione, alla disuguaglianza e all'esclusione dall'istruzione in particolare delle fasce più deboli,

sono tesi ad orientare le politiche e le strategie socioculturali ed economiche dei Paesi per rendere davvero reale l'educazione per tutti (Chiappetta Cajola e Ciraci, 2013).

Inclusione, anche secondo Dewey, significa perseguire l'uguaglianza rispettando le differenze e le diversità che esistono nei diversi esseri umani (Dewey, 2004), per una società equa ed equilibrata. Habermas, poi, afferma che "inclusione dell'altro significa ... che i confini della comunità sono aperti a tutti" (Habermas, 1998, p. 10).

5. Uguaglianza delle opportunità e di successo, equità, digital divide

Tra le varie problematiche che contribuiscono all'inequità e all'esclusione, non soltanto economiche e politiche, ma soprattutto sociali ed educative, la povertà, sia assoluta che relativa, con un'attenzione specifica alla povertà educativa, raggiunge quote preoccupanti. Possiamo osservare, ad esempio, che i dati Istat del 2018 riportavano una percentuale del 7% di famiglie e dell'8,4% di individui in condizione di povertà assoluta, mentre nell'anno precedente la percentuale di residenti in Italia a rischio povertà o esclusione sociale si attestava quasi al 30%.

Già prima del complesso e difficile momento di emergenza sanitaria che stiamo vivendo da alcuni mesi, ci trovavamo in un periodo storico contraddistinto da incertezze politico-economiche, scandito dalla complessità di un pluralismo culturale, da contesti sempre più multietnici e da una progressiva globalizzazione di mercati, economie, modelli culturali e pratiche sociali, le istituzioni educative sono poste davanti a nuove sfide per contrastare ulteriori disuguaglianze e ingiustizie sociali (Banks, 2008; Gundara e Portera, 2008).

Nel periodo iniziale di distanziamento sociale dovuto alle misure adottate contro il Covid-19, la scuola a distanza ha raggiunto, secondo le rilevazioni ufficiali più positive effettuate, l'80% degli studenti, il che sta a significare che almeno il 20% ne è, purtroppo, rimasto escluso a causa del cosiddetto *digital divide*. È rimasto escluso chi nella propria abitazione non ha connessione o non ha computer o tablet o altri dispositivi per la didattica e-learning. Il Ministero dell'Istruzione ha provveduto e sta provvedendo tuttora a acquisire molti dispositivi informatici e a ampliare la cosiddetta banda larga. Inoltre, ha anche stipulato accordi con la RAI per potenziare i programmi educativi e didattici.

Tuttavia, ancora, le differenze socio-economico-culturali ancora pesano molto contro il raggiungimento di una effettiva uguaglianza di opportunità, per l'equità e per l'inclusione. Inoltre, dobbiamo constatare che, da una parte, la didattica a distanza è una soluzione valida in questo periodo di emergenza e di necessità di distanziamento "estremo" dovute alle norme anti-contagio, ma non può e non deve diventare la normalità. La relazione educativa in presenza è fondamentale, la cooperazione e collaborazione di gruppo.

Certamente, però, i docenti hanno imparato o perfezionato l'utilizzo di una moltitudine di strumenti (e a considerarli tali in funzione di specifici progetti e metodologie pedagogiche e didattiche) per e-learning, in particolar modo quelli che consentono un'interazione e una partecipazione attiva da parte degli studenti, che potranno continuare a essere utilizzati, una volta rientrata l'emergenza sanitaria, in maniera non sostitutiva, ma integrativa o complementare, soprattutto per i cicli scolastici rispetto all'università o altri percorsi di formazione degli adulti.

6. Gli aspetti emotivi e relazionali

La Didattica a Distanza ha consegnato agli insegnanti la delega ad *operare* nel vasto panorama delle procedure tecnologiche: video call, meeting e lavori dei corsi in streaming, uso di App nate per favorire la partecipazione sociale ora declinate in veste didattica, compiti e video in remoto, ecc. Nella motivazione all'apprendimento le emozioni, in particolare quelle positive, hanno un ruolo di stimolo, ed è importante sottolineare come esse non siano intrinsecamente legate solo all'interesse per la materia, ma anche al rapporto tra studente, insegnante e materia: "Questo comporta che, se gli insegnanti provano emozioni positive per le materie che insegnano o il loro lavoro in generale, i loro stati emotivi potrebbero portare positive emozioni e motivazione ai loro studenti" (Poggi, Bartolucci, Violini, 2015, cit. in Aleandri, 2019, p. 157). Pertanto, le emozioni sono uno strumento, "in grado di focalizzare l'attenzione, di fissare contenuti ed esperienze, di facilitare interiorizzazione e memorizzazione. Le emozioni, allora, rappresentano un patrimonio della persona e risorsa per la formazione nel profondo, generando vero apprendimento, naturale, duraturo, e aumentano la voglia e la disponibilità ad apprendere. Facilitano il fare squadra e la creazione di un clima più confidenziale e collaborativo, generano coinvolgimento e desiderio di partecipazione attiva e trasparente" (Aleandri, 2019, p. 156).

Le competenze chiave messe in campo dagli insegnanti sono anche quelle dell'educazione socio-emotiva, ovvero l'autoconsapevolezza, l'autogestione, la consapevolezza sociale, la capacità relazionale, le capacità di prendere decisioni responsabili, al fine di introdurre una nuova modalità di relazionarsi, necessaria per una azione educativa e formativa inclusiva ed efficace. Questo particolare momento storico ci impone riflessioni e scelte alle quali non eravamo certamente abituati. Il linguaggio del web richiede moduli espressivi nuovi, un buon grado di familiarità con cognizioni tecniche, ma non annulla la responsabilità, in relazione alla libertà di insegnamento, del controllo dei processi educativi e delle metodologie utilizzate, degli strumenti digitali prescelti. Vivendo in un momento storico di *cultura visiva*, che permette una conoscenza più immediata, i giovani di oggi hanno bisogno di nuovi mezzi di comunicazione e di un corpo docente pronto a farsi facilitatore di questo percorso formativo, basato su un nuovo modo di pensare, di studiare, di apprendere, di far cultura. Si parla, quindi, sempre di più e in differenti contesti, di "educazione affettiva ed emozionale" (Aleandri, 2019, p. 158), che include la dimensione emozionale nei suoi processi, ponendo attenzione ad ogni forma di diversità in un clima di libera espressione.

Tutti gli strumenti ed i medium della DaD non consentono, però, una determinazione delle dimensioni ed una valutazione delle emozioni in situazione di apprendimento, sia quelle legate al compito che quelle legate alle interazioni sociali. "Far vibrare le corde giuste del cuore" mediante la DaD è compito arduo, riempie certi tempi della giornata, ma non colma. Soprattutto ai più piccoli, manca il vedersi, lo stare insieme, condividere sorrisi e abbracci. Semplici scambi di parole, gioia vera, fonte di energia positiva ma linfa vitale per la Scuola, legame e rapporto insieme, che ci fa sentire "classe". La sfida è continuare ad essere una comunità che educa, che *tira fuori*, che fa crescere, che insegna nella fiducia e con affetto reciproco. Una metodologia da utilizzare, più volte sperimentata in presenza, è la lettura ad alta voce che, fatta a distanza, diventa "il modo" per arrivare all'altro, per creare suggestioni, immagini mentali, comune sentimento di condivisione di una emozione. Una *rappresentazione* partecipata crea legami come fili invisibili tra le coscienze, rafforzando il senso di sicurezza, l'attaccamento e l'appartenenza ad una comunità. Nello specifico le emozioni vissute, seppure in classe virtuale, sono legate al piacere di imparare, maggiormente se in situazioni di apprendimento e suc-

cesso. L'insegnante, in genere, utilizza le possibilità educative e metodologiche che si fondano sulle emozioni vissute in classe e in situazione di apprendimento per la risoluzione dei problemi. Ai tempi della DaD, risulta di grande utilità didattica ed educativa il far ricorso all'ampio ventaglio di emozioni, positive e negative, evidenziate dalla ricerca di Pekrun e riprese da studi successivi, effettuati da Zeidner (1998), Fiedler (1988), Isen (1987), in virtù del fatto che in questi tempi di didattica dell'emergenza, l'interazione educativa ha il limite di essere mediata dallo schermo del device utilizzato. Le ricerche di Pekrun, sul ruolo svolto dalle emozioni nelle situazioni di apprendimento e successo, mostrano che esse possono essere diverse a seconda del compito o delle componenti sociali dell'apprendimento (Pekrun, 1992). Pekrun fa una distinzione tra emozioni potenziali, retrospettive e incentrate sul processo. Le emozioni legate al processo dell'apprendimento sono positive se suscitate dal piacere di imparare e negative, al contrario, se generano noia. Se il compito finalizzato alla prospettiva dell'apprendimento è vissuto positivamente genera emozioni di speranza e attesa, al contrario, le emozioni negative sono di ansia e disperazione. Se il compito dell'apprendimento è finalizzato alla retrospettiva, il docente ricercatore può osservare emozioni positive di piacere, soddisfazione, sollievo e orgoglio. Di contro, in negativo, l'osservazione può anche registrare tristezza, delusione, vergogna e senso di colpa.

Infine, considerate nel loro aspetto sociale, le emozioni positive sono generatrici di gratitudine, empatia, ammirazione e simpatia, all'opposto in chiave negativa provocano rabbia, invidia, disprezzo, vergogna e senso di colpa. Studi scientifici condotti da Fiedler nel 1988 e da Isen nel 1987 hanno analizzato l'influenza dell'umore sul trattamento delle informazioni e sulla risoluzione dei problemi, arrivando alla conclusione che le emozioni si sostituiscono all'attenzione e ai processi di pensiero. Per quanto riguarda lo stile di pensiero – sequenziale/analitico o intuitivo/olistico – l'umore negativo è legato ad un processo di pensiero più intenso, logico, preciso, controllato, mentre l'umore positivo favorisce il pensiero creativo, flessibile e fluido, migliora la memoria e accelera la risoluzione dei problemi. È intuitivo che questi risultati, seppur datati, sono importanti per analizzare i vari metodi di insegnamento. Inoltre, la percezione ed il controllo delle emozioni personali così come la percezione e la reazione adeguata alle emozioni degli altri sono generalmente uno degli aspetti cruciali della comunicazione umana, soprattutto nelle interazioni in classe. La DaD ha quindi sollevato un'ulteriore problematica per gli insegnanti che devono gestire le emozioni con la virtualità del mezzo digitale.

7. La valutazione nella didattica a distanza

I nostri studenti hanno la necessità e il diritto di capire se il loro apprendimento ha avuto i risultati attesi, programmati e condivisi del processo di insegnamento. A tal scopo è necessario creare ambienti di apprendimento in grado di dare un feedback “naturale”, una sorta di retroattività incessante. L'esperienza dei *Massive Open Online Courses*, diffusi su larga scala mondiale, ideati per una formazione a distanza che appassioni, interessi, coinvolga un numero elevato di utenti, ci fa riflettere sul fatto che è il complesso stesso a fornire un feedback. La valutazione tra pari (docenti e alunni sono dei pari sulla piattaforma, con interessi diversi e azioni diverse) o il feedback dei pari è la modalità più estesa nei MOOC proprio per la valutazione, in tutte le forme e i contenuti, come pure in tutti i prodotti. La ragione principale delle adesioni alle piattaforme risiede nel fatto che per il singolo docente è molto difficile riuscire a fornire un feedback se non a una minutissima parte dei partecipanti. Un esempio dei feedback sono le risposte

nel *Blog* del MOOC o la valutazione fornita dai *Quiz* alla fine della lezione, che si possono formulare con domande chiuse, intese esse stesse come strumenti di autovalutazione e spesso, purtroppo, valutate automaticamente. La valutazione “automatica”, ad esempio attraverso i moduli di Google o attraverso i test di Moodle, rende più semplice la valutazione sommativa, un po’ meno quella realisticamente calibrabile sugli alunni. La valutazione ha significato solo se è continua, se precede, si accompagna e segue i processi apprenditivi. Un’altra soluzione, molto più vicina alle realtà scolastiche, si trova negli ambienti legati alla *gamification*, cioè all’uso di giochi digitali con obiettivi educativi, poiché il videogioco diventa lo strumento che supporta i processi di apprendimento in maniera significativa. La *gamification* (traducibile in italiano come “ludicizzazione”) è l’utilizzo di elementi mutuati dai giochi e delle tecniche di game design in contesti non ludici. La *gamification* è un interessante strumento didattico perché basa la sua azione sulla motivazione e il piacere di apprendere. Il *GBL – Gamification Based Learning* è senza dubbio un importante gioco educativo, nel quale il suo rapporto con l’apprendimento, informale e naturale, rappresenta uno dei più importanti settori della ricerca pedagogica e didattica. Ovviamente, esistono anche tanti ambienti che offrono l’opportunità di somministrare test e questionari in un ambiente più adeguato, didatticamente accettabile, sia per l’attivazione di strategie educative, commisurate alle caratteristiche personali dei singoli alunni, che per la valutazione, effettuata al termine dei processi apprenditivi, ma anche in itinere, quando è possibile intervenire per correggere la traiettoria durante la marcia. Per evitare gli insuccessi e consentire le condizioni di apprendimento continuo, la valutazione in ambiente scolastico deve considerarsi comunque, e in qualsiasi momento, valutazione formativa. La valutazione non sanziona, non punisce, non costringe a *piste apprenditive* obbligatorie. Anche in epoca del Coronavirus è necessario *valutare per educare*, per indicare le strategie educative più efficienti da mettere in atto.

Sono assicurate delle scadenze con tempi più dilatati. Questa fase presuppone l’adozione di codici comunicativi diversi, specialmente legati agli strumenti digitali. L’insegnante deve tener presente molte variabili, relative alla riformulazione della programmazione degli argomenti e degli obiettivi che si vogliono raggiungere (cognitivi, relazionali, funzionali, di comportamento).

Gli insegnanti sono impegnati a gestire squilibri sempre maggiori in situazioni in cui alcuni alunni sanno usare a malapena il *word processing* e altri, invece, conoscono i linguaggi di programmazione. Squilibri ancora più evidenti si evidenziano allorché le emergenze richiedono una *DaD – Didattica a Distanza*, su meravigliose piattaforme, mentre una percentuale consistente di alunni non può assolutamente seguire l’insegnante per mancanza di *PC*, di *i-Pad* o di *Smartphone*. Queste differenze sono state individuate come le *nuove povertà educative* che, di fatto, determinano un’insanabile discriminazione per l’accesso alla conoscenza. Come giustificare la mancanza di interventi educativi da erogare a chi non è fornito, non solo di internet, ma anche e prioritariamente di strumenti tecnologici? A tal proposito le istituzioni educative, su indicazioni ministeriali, si sono attivate per la consegna in comodato d’uso gratuito dei *device* necessari alla *DaD*. Si percepisce la necessità di quadri teorici e tecnologie che riescano meglio a chiarire, appassionare e sostenere gli studenti nella crescita delle proprie competenze cognitive e sociali, in una prospettiva di effettiva uguaglianza e parità di accesso alla conoscenza.

Il computer diventa *medium* interpersonale, strumento di comunicazione e cooperazione a distanza di altissima potenzialità educativa. L’apprendimento diventa così frutto di un’azione collettiva, in cui la risorsa individuale è messa al servizio di un progetto di costruzione della conoscenza e non più di semplice riproduzione.

Riuscire a cogliere elementi di contesto e feedback, anche impliciti, da parte dei partecipanti, consente al docente la ristrutturazione ed il riposizionamento continuo delle istanze di ricerca dei risultati, progettati per le unità di apprendimento e per l'intero percorso di formazione.

Le verifiche, in pratica, si effettuano sulle sequenze (unità di apprendimento) e con l'obiettivo di estrarre ciò che va e ciò che, invece, dovrebbe essere oggetto di rettifica o revisione. Il monitoraggio consiste nella rilevazione e registrazione sistematica d'atti di un processo allo scopo di confrontare lo svolgimento reale, in un dato periodo, con quello inizialmente prestabilito. Il monitoraggio e la successiva valutazione sono, evidentemente, strettamente correlati: ambedue sono strumenti indispensabili per apprezzare e provare l'attuazione dei progetti e stimarne gli impatti e gli effetti in termini numerici e di qualità. A seguito della nota MI n. 388 del 17/03/2020, concernente *la prosecuzione delle attività didattiche in modalità DaD*, i dirigenti scolastici hanno convocato più volte i colleghi dei docenti per coordinare i lavori dei dipartimenti e favorire la concertazione tra colleghi che, organizzati per consigli di classe, in maniera autonoma, hanno riformulato la riprogettazione dei nuclei fondanti, con riguardo alle originarie competenze disciplinari e trasversali, già elaborati originariamente e formulati nelle UDA – Unità di Apprendimento interdisciplinari. La comunità educante italiana è stata chiamata a ripensare la tipologia di gestione delle interazioni con gli alunni: modalità asincrona (con trasmissione dei materiali, indicazioni di studio, esercitazioni nei tempi indicati dall'insegnante) e modalità sincrona (con interazione immediata tra l'insegnante e gli alunni di una classe, previo accordo sulla data e sull'ora del collegamento). Nella ri-progettazione gli insegnanti hanno dovuto indicare le piattaforme e gli strumenti/canali di comunicazione utilizzati: registro elettronico, piattaforma e-learning di II livello, piattaforma Edmodo, piattaforme collegate con i libri di testo, aule virtuali in ambiente G-Suite, Google Education, gruppo Whatsapp di classe, Skype, e-mail, canali you-tube, ecc. Nelle attività dei docenti sono state messe in evidenza le modalità di gestione delle interazioni con gli alunni, prediligendo le video-lezioni e le video-registrazioni, la *chat in streaming*, i *tutorial*, le chiamate vocali di gruppo, la somministrazione di questionari a scelta multipla e a risposta aperta, la somministrazione di esercizi con successive attività di correzione, le attività di produzione scritta guidata con restituzione degli elaborati corretti tramite posta elettronica, materiali illustrati e mappe concettuali, testi scritti e proposte di *link* utili da visionare. Sono stati regolamentati i tempi e la frequenza delle lezioni, evitando l'iperconnessione, per limitare i danni alla salute connessi alle numerose ore di esposizione ai videotermini e agli schermi di *tablet* e *smartphone*, sia da parte degli alunni che dei docenti. In questo particolare contesto, risulta assai significativo rivedere le modalità di verifica formativa e di valutazione del lavoro a distanza che comprendono i compiti di *G-Suite Classroom*, i colloqui in videoconferenza con *G-Suite Meet* e/o *Skype*, i test su piattaforma Calì, sia *on-line* che a tempo. La scansione periodica dei contenuti e delle competenze attese sono stati rimodulati per periodi di attività, con riferimento ai mesi di marzo, aprile e maggio 2020.

In realtà, spesso il docente organizza anche gli aspetti logistici, il calendario, la durata e il *focus* degli incontri, di concerto con tutti i soggetti coinvolti. Si occupa, di fatto, di prendere decisioni, selezionando, in fase di co-operazione, gli strumenti e i dispositivi che saranno utilizzati, restituendo la “cornice teorica di riferimento” nella applicazione pratica, adattata al percorso ed ai soggetti partecipanti. Le dimensioni multiple della pratica (didattiche, psicologiche, sociali), permettono all'insegnante di adattarsi alla situazione professionale e di gestire sia l'apprendimento degli studenti, sia la condotta della classe. Lo Re (1996), durante le sue lezioni di sociologia dell'educazione, incitava i propri corsisti ad “essere flessibili, a saper

cogliere il mutamento sociale, ad avere occhio clinico, stomaco di ferro, senso dell'equilibrio... malgrado e contro tutto”.

I feedback degli allievi e dei colleghi, nonché le semplici valutazioni raccolte alla fine delle unità d'insegnamento, offrono elementi utili alla riflessione sull'efficacia dello svolgimento delle lezioni. Particolarmente significativo è riflettere su questi elementi non solo per conto proprio ma, come dice Baumgartner (2015, p. 20), “favorendo l'interscambio collettivo, approfittando dei diversi punti di vista per trarre utili suggerimenti”.

8. Riflessioni e prospettive pedagogiche

Il periodo di emergenza sanitaria a seguito della pandemia per il Covid-19, che ha comportato anche nel nostro paese la “reclusione” forzata nelle proprie abitazioni per quasi due mesi e il cosiddetto distanziamento sociale, ha portato anche dei risvolti positivi.

Soprattutto per chi risiede in grandi centri urbani, nei mesi scorsi si è assistito a una riscoperta della natura, che si è riappropriata di spazi finora tolti dall'antropizzazione contemporanea, dai suoi stili di vita e di lavoro poco o per nulla ecosostenibili. Innanzitutto sono cambiati i suoni delle città, prima dominati dai rumori delle auto, dei bus e dei clacson, ora caratterizzati dai cinguettii e dal canto di svariate specie di uccelli, di molti dei quali avevamo addirittura dimenticato l'esistenza. Oppure, memorabili sono le incursioni nelle vie cittadine da parte di varie specie di animali selvatici, oppure la comparsa di delfini fino a riva o nei porti. Si sono venuti a creare un clima e un'atmosfera di altri tempi, avvolgenti e rilassanti da una parte, suggestivi ma anche sconvolgenti e desolanti dall'altra, se pensiamo alle foto e ai video delle varie metropoli italiane con le strade completamente deserte, così come i numerosi monumenti e attrazioni culturali e turistiche disseminati in tutta Italia.

Abbiamo, quindi riscoperto la natura, i suoi cicli e i suoi tempi. Abbiamo ricominciato a dare valore al tempo, al giusto tempo, al tempo per la riflessione, al tempo disteso per poter ripensare, riorganizzare, riconfigurare il nostro presente e, speriamo, il nostro futuro.

Tutte le esperienze che abbiamo vissuto e stiamo ancora vivendo in questo periodo particolare possono contribuire a far acquisire consapevolezza e apprezzare tutto quello che ci è stato tolto, ma al contempo offerto quali opportunità di vivere in maniera diversa, ma forse ancora più densa e costruttiva di prima e, comunque, più ecosostenibile.

Abbiamo riscoperto l'importanza delle relazioni interpersonali, della vicinanza anche fisica attraverso un abbraccio, che al momento in cui scriviamo (siamo entrati da poco nella Fase 2 dell'emergenza sanitaria) ci è ancora negato, ma che in mancanza può essere, temporaneamente, “surrogato” a distanza attraverso vari strumenti tecnologici e i social media e che ci suscita emozioni a volte più intense e profonde, data la situazione ancora di “costrizione”.

Abbiamo anche compreso più a fondo alcune delle principali problematiche, quali la disuguaglianza economica e sociale, la disuguaglianza di genere a sfavore delle donne – in particolar modo le madri lavoratrici –, la disuguaglianza delle opportunità educative e il digital divide – che vanno affrontati in maniera più efficace rispetto alla sola dotazione in comodato d'uso di computer o tablet, anche se è un primo grande passo avanti. Pensiamo anche alle innumerevoli iniziative di solidarietà, su tutto il territorio italiano, da parte di volontari ma anche della gente comune, dal basso, nei confronti di chi si è trovato in maggiori difficoltà o in condizioni di indigenza.

Abbiamo preso maggiore consapevolezza, ad esempio durante le lezioni di classe online, tuttavia anche, purtroppo, dai molteplici fatti di cronaca, in Italia ma anche in molti altri

Paesi europei, del dilagare della violenza domestica che, oltretutto, troppo spesso sfocia in femminicidi.

Sempre durante le lezioni a distanza, gli insegnanti si sono trovati di fronte a atti di ingiurie o offese da parte di compagni “cyber-bulli” nei confronti di alcuni da loro ritenuti più deboli o “diversi”, cosicché sono potuti intervenire tempestivamente.

Abbiamo compreso, una volta di più, che i processi educativi sono molto complessi e richiedono elevate professionalità, impegno, tempo, collaborazione tra docenti, studenti e genitori, per i più piccoli. Educare non significa soltanto apprendere/insegnare contenuti e competenze rigidamente prefigurati, educare significa anche coinvolgere e includere ogni studente, significa mettere ciascuno nelle condizioni di partecipare attivamente e di co-costruire conoscenze. Infine, una volta di più è scaturita l'importanza in ambito pedagogico e educativo non soltanto dei fattori cognitivi, ma anche di quelli sociali, relazionali, psicologici, affettivi, emozionali, culturali, comportamentali, e la riscoperta di una valutazione che sia soprattutto, nelle fasi iniziali e di processo, formativa e di supporto all'intero processo educativo e formativo.

“Il dialogo è questo incontro di uomini, attraverso la mediazione del mondo, per dargli un nome, e quindi non si esaurisce nel rapporto io-tu [...] Perciò il dialogo è un'esigenza esistenziale” (Freire, 2002, p. 107). Gli uomini sono “esseri in divenire, incompleti, inconclusi” (Freire, 2002, pp. 98-101), caratterizzati dalla storicità. Vanno visti come “esseri che vanno oltre se stessi, come ‘progetti’, come esseri che camminano in avanti, che guardano in avanti”, verso ‘l'essere di più’, verso l'umanizzazione”.

Come ha detto anche Morin in un recente articolo sull’“Avvenire” del 15 aprile 2020, “per l'uomo è tempo di ritrovare di se stesso” e cogliere, realmente, la possibilità di gettare le basi per un nuovo umanesimo, “un umanesimo rigenerato, che attinga alle sorgenti dell'etica: la solidarietà e responsabilità, presenti in ogni società umana. Essenzialmente un umanesimo planetario”.

Gli spunti di riflessione, pertanto, sono molteplici e aprono a ulteriori approfondimenti, studi e ricerche.

Bibliografia e Sitografia

- Aleandri, G. (2011). *Educazione permanente nella prospettiva del lifelong e lifewide learning*. Roma: Armando Editore.
- Aleandri, G. (2017). *Con-passione: nuovi orizzonti e prospettive in pedagogia delle relazioni*. Roma: Armando Editore.
- Aleandri, G. (2019). Lifelong learning and education, e-learning ed emozioni. In M. Margotini e C. La Rocca (a cura di). *E-learning per l'istruzione superiore*. Milano: Franco Angeli.
- Banks, A. J. (2008). “Diversity, Educational Researcher, Group Identity and Citizenship Education”, in *A Global Age*, Vol. 37, Issue 3, pp. 129-139.
- Baumgartner, M. (2015). *Valutazione e feedback – ma certo! Due pilastri portanti per garantire l'autonomia professionale*. WBZ CPS Centro svizzero di formazione continua.
- Caldin, R. e Scollo, S. (2018). Inclusione lavorativa, disabilità e identità. Riflessioni e rappresentazioni, *Studium Educationis*. Anno XIX, n. 3.
- Canevaro, A. e Ianes, D. (a cura di) (2019). *Un altro sostegno è possibile. Pratiche di evoluzione sostenibile ed efficace*. Trento: Erickson.
- Chiappetta Cajola, L. e Ciraci, A.M. (2013). *Didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?* Roma: Armando Editore.

- Dewey, J. (2004). *Democrazia e educazione*. Tr. it. Firenze: Sansoni.
- Freire, P. (2002). *La pedagogia degli oppressi*. Tr. it. Torino: EGA.
- Gramsci, A. (2016). Socialismo e cultura. “Il grido del popolo”, 29 gennaio.
- Gundara, J. S. e Portera, A. (2008). “Theoretical reflections on intercultural education”, *Intercultural Education*, Vol. 19, Issue n. 6, pp. 463-468.
- Habermas, J. (1998). *L'inclusione dell'altro. Studi di teoria politica*. Tr. it. Milano: Feltrinelli.
- Lo Re, P. (1996). *Lezioni del corso di Sociologia dell'Educazione*. Salerno, Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Università degli Studi di Salerno.
- Margottini, M. e La Rocca, C. (a cura di) (2019). *E-learning per l'istruzione superiore*. Milano: Franco Angeli.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Tr. it. Milano: Raffaello Cortina.
- Pekrun, R. (1992). The Impact of Emotions on Learning and Achievement: Towards a Theory of Cognitive/Motivational Mediators. *Applied Psychology*, 41, 359-376. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1992.tb00712.x>
- Poggi I., Bartolucci, L., e Violini, S. (2015). *Emozioni. Un'arma per l'apprendimento*. Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Università di Roma Tre.
- Vinatier, I. e Altet, M. (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes: PUR.

Non è mai troppo tardi. Riflessioni pedagogiche sull'utilizzo della didattica a distanza al tempo del Covid-19

STEFANO LENTINI

Emergenza epidemiologia, economica e pedagogica

L'emergenza epidemiologica è entrata nelle nostre vite in modo dirompente, sconvolgendo repentinamente le più normali abitudini relazionali, sociali e professionali. Percepita in un primo momento come un problema assai distante, appreso attraverso le immagini televisive provenienti da una Cina isolata, dalle strade deserte, l'emergenza COVID-19 si è gradualmente estesa al territorio italiano, e poi europeo; nel giro di qualche settimana, il governo italiano ha emanato una serie di provvedimenti restrittivi per il contenimento dell'epidemia che, nel frattempo, ha assunto le proporzioni di una pandemia: la fredda conta dei contagi, dei malati in terapia intensiva, dei deceduti, hanno scandito, come nelle sequenze delle scene di un film, la lenta normalizzazione della pratica del “distanziamento sociale”. L'emergenza sanitaria, e poi economica, si è subito trasformata in “emergenza pedagogica”, in uno scenario inedito che ha richiesto la sospensione di tutte le attività didattiche in presenza nella scuola e nell'università, e poi, in tempi strettissimi, reclamato risposte immediate e concrete. Risposte che sono subito arrivate, con un largo impiego della didattica a distanza, per non negare agli studenti il diritto all'istruzione¹.

¹ Parallelamente, si è avviato un dibattito nazionale che ha coinvolto la comunità accademica e quella scolastica, con l'obiettivo di fare il punto sullo stato dell'arte delle esperienze di didattica a distanza realizzate, e sul possibile impiego futuro della teledidattica nella scuola e nell'università. Rimandiamo al Ciclo di Webinar dedicati al tema

La teledidattica non rappresenta una novità nella storia della scuola italiana, basta infatti portare indietro le lancette del tempo alla fine degli anni '50 del secolo scorso, all'Italia del boom economico, quando, il Paese, impegnato nella difficile ricostruzione del secondo Dopoguerra, si affidò al supporto della didattica a distanza per mantenere le promesse del nuovo dettato costituzionale repubblicano: una scuola aperta a tutti, obbligatoria e gratuita per almeno 8 anni; libertà di insegnamento; l'accesso ai gradi più alti degli studi per i meritevoli anche se privi mezzi².

Fu un periodo di grandi cambiamenti per gli italiani, che si lasciavano alle spalle gli anni bui della dittatura fascista e della guerra: il Paese, da agricolo, si trasformava in industriale; molti si trasferirono dalle campagne in città; con la diffusione delle auto e degli elettrodomestici mutarono gli stili di vita; la televisione entrò nelle case degli italiani. L'era della tecnica si sviluppava nel vivaio di una realtà sociale caratterizzata da un bisogno crescente di istruzione, ormai percepito, da strati sempre più ampi della popolazione, come bene di prima necessità, per poter cambiare la propria condizione sociale (Betti, 2009).

Per sopperire ai limiti di una scuola scarsamente accessibile a tutti, perché inesistente nei piccoli centri urbani e rurali, o perché difficilmente frequentata dai figli delle famiglie svantaggiate, costrette ad impiegare lavorativamente la prole per il sostentamento dei numerosi nuclei familiari, partiva, nel 1958, il primo anno scolastico di *Telescuola*, un progetto di formazione a distanza fruibile attraverso la televisione, frutto di un accordo tra l'allora ministro della Pubblica Istruzione Aldo Moro e la RAI. L'accordo prevedeva che la prima mettesse a disposizione ogni attrezzatura necessaria alla realizzazione delle video lezioni, ed il secondo provvedesse alla selezione degli insegnanti e alla implementazione dei Posti di Ascolto Telescuola, locali nei quali si trovava installato un apparecchio televisivo e una figura tutoriale per il supporto alle attività didattiche (Farnè, 2003).

Nel frattempo, l'istituzione della tanto agognata *scuola media unica*, che sarebbe arrivata solo qualche anno più tardi, nel 1962, prometteva a tutti gli italiani, a prescindere delle differenze di estrazione sociale, qualcosa di più dell'acquisizione del saper "leggere, scrivere e far di conto". Il DM 24 aprile 1963, *Orari e programmi d'insegnamento nella scuola media statale* affidava ai docenti la grande opera educativa di una scuola che metteva tutti quei ragazzi, dagli undici ai quattordici anni, per la prima volta, nella medesima posizione di partenza di fronte alla vita, in vista di un loro attivo inserimento nella vita sociale ed economica del Paese. Ma l'ambizioso progetto politico-pedagogico si scontrò con i problemi dell'edilizia scolastica dell'Italia della ricostruzione post bellica, e con l'impreparazione della vecchia classe insegnante ai nuovi obiettivi sociali di un Paese ormai sulla via della modernizzazione, piena, com'era, di quella cultura gentiliana contraria alle aperture poco selettive della nuova scuola media unica (Genovesi, 2010). Nel mese di ottobre 1961, anticipando di un anno la riforma, *Telescuola* subì un significativo cambiamento volto ad assecondare le necessità della nascente *scuola media unica*, e la trasmissione prese il nome di *Telemedia*. I posti di ascolto non ebbero più il carattere informale della prima esperienza di *Telescuola*, ma quello *istituzionale*, che li assunse come sezioni distaccate di una scuola media dove, alla fine del triennio, i ragazzi si presentarono per sostenere l'esame di licenza (Farnè, 2003).

“La didattica ai tempi del Covid-19” promossi dalla Società Italiana di Ricerca sull'Educazione Mediale (SIREM), visionabili su <http://www.sirem.org/ciclo-di-webinar-la-didattica-ai-tempi-del-covid-19/>. Consultato il 08/05/2020.

² Ci si riferisce qui, in particolare, all'art. 34 della Costituzione della Repubblica italiana.

Finita l'emergenza, quando la frequenza alla scuola media unica si generalizzò progressivamente, con una diffusione capillare degli edifici scolastici ad essa dedicati, nel 1966, l'esperienza di *Telemedia* si concluse.

A questa esperienza di teledidattica ne seguirono altre, anche più celebri, come *Non è mai troppo tardi*, trasmissione televisiva condotta dal maestro Alberto Manzi; forse i più giovani non conoscono il nome e il volto di questo maestro, che rimangono tuttavia impressi, in modo indelebile, nel ricordo di quanti, negli anni '60, impossibilitati a frequentare la scuola per varie ragioni, usufruirono delle lezioni, oggi diremmo "on-line", per apprendere l'alfabeto e le operazioni algebriche più elementari. La trasmissione di Manzi consentì a milioni di italiani, di ogni età (persino ultrasettantenni!), di portare a termine un percorso di istruzione di base, grazie al quale riuscirono ad acquisire quel minimo di indipendenza necessaria per svolgere operazioni che oggi sono considerate banali: mettere una firma in luogo del segno X, leggere o scrivere una lettera senza richiedere l'assistenza di qualche amico o di un parente, tenere la contabilità della propria attività commerciale.

La teledidattica oggi: una risorsa pedagogica sulla quale investire o uno strumento per rispondere all'ennesima emergenza?

È dai risultati delle pionieristiche esperienze di teledidattica che dobbiamo partire, per riflettere sul futuro della nostra scuola e della nostra università, e per scegliere se considerare questo strumento tecnologico (con il carico di problematiche pedagogico-didattiche ad esso connesse) come una risorsa pedagogica sulla quale investire, o, limitatamente, come un rimedio temporaneo per fronteggiare la nuova emergenza. Solo assumendo uno sguardo storico-critico verso le passate esperienze di teledidattica che permetta di alleggerirci "dall'eccesso di presente" (Romano, 2016), potremo inquadrare con la giusta distanza storica, e quindi con maggiore consapevolezza e con un atteggiamento realmente "trasformativo" (Bertolini, 1998), l'attuale dibattito concernente il tema dell'innovazione della didattica scolastica e universitaria.

Con i primi progetti di teledidattica si tentò di associare le nuove tecnologie ad un modo diverso di fare scuola, ma tali esperienze, una volta esaurita la fase emergenziale, non ebbero importanti sviluppi in Italia a causa di alcune criticità mai superate. Una problematica rilevante fu quella delle resistenze della classe docente della cosiddetta "cultura ufficiale" verso l'utilizzo di metodologie didattiche innovative (Farnè, 2003), alla quale non si pose rimedio con una mirata e sistematica azione di aggiornamento degli insegnanti. A questa criticità si aggiunse lo scarso coinvolgimento, ma anche la (colpevole) mancata partecipazione, della comunità accademica pedagogica italiana alla costruzione di un progetto scientifico validamente efficace per strutturare tali esperienze, come avvenne in altre esperienze nazionali limitrofe negli stessi anni³.

Oggi si discute sulle opportunità offerte dalla emergenza epidemiologica per avviare un progetto di innovazione per lo svecchiamento delle pratiche didattiche⁴, ma vi è l'impressione

³ Ci riferiamo alle esperienze di teledidattica francesi, sostenute da forti investimenti sulla ricerca pedagogica, e guidate da Henri Dieuzeide.

⁴ Non è possibile fare ancora un bilancio, anche provvisorio, delle potenzialità e delle risorse individuate e sperimentate in questa fase di emergenza. Tuttavia, dal dibattito che si è avviato tra gli specialisti della didattica a distanza sono emersi alcuni punti chiave per ripensare la didattica scolastica e universitaria. Tra questi, la necessità di ripensare l'insegnamento, attraverso l'utilizzo di nuovi metodi didattici che favoriscano la ricorsività tra teoria e pratica; e ancora,

che si guardi alla teledidattica, ancora una volta, come un rimedio per tamponare gli effetti collaterali dell'attuale emergenza. Sin dalle prime fasi dell'emergenza, infatti, il tema della scelta del dispositivo tecnologico più adatto/funzionale alla regolare prosecuzione delle lezioni ha catalizzato l'attenzione della comunità scolastica e accademica, ponendo in secondo piano i seppur necessari accorgimenti da mettere in campo per una metodologia didattica specifica, non equivalente a quella tradizionale.

L'odierna sfida della teledidattica si scontra poi con i limiti imposti dal *digital divide*⁵, ai quali si associa l'annoso problema delle resistenze della classe docente all'utilizzo sistematico e strutturale di metodologie didattiche innovative; quest'ultimo punto, particolarmente delicato e complesso, perché implica la necessità che molti insegnanti rivedano prassi di insegnamento apprese e consolidate negli anni con apprezzabili risultati, rappresenta un tema non più rinviabile, pena il rischio di vanificare qualsiasi discorso futuro sull'utilizzo della didattica a distanza, anche in un sistema cd "misto".

Qualsiasi progetto di innovazione che ambisca ad approdare ad un reale svecchiamento delle pratiche didattiche, *ça va sans dire*, deve prioritariamente puntare sulla ricerca pedagogica e sulla formazione, senza le quali gli investimenti sulle sole infrastrutture tecnologiche annul- lerebbero, *ipso facto*, ogni sforzo verso un concreto cambiamento. Forse, ancora, *Non è (mai) troppo tardi*.

Bibliografia

- Bertolini, P. (1998). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata* (p.9). Scandicci (FI): La Nuova Italia.
- Betti C. (2009). Il "nuovo che sa di antico" del ministro Gelmini. In S. Ulivieri, F. Cambi, C. Betti *et. al.* (Eds.). *Maestro unico? No Grazie* (p. 36). Pisa: ETS.
- Farnè, R. (2003). *Buona Maestra TV. La RAI e l'educazione da Non è troppo tardi a Quark* (pp.24-31). Roma: Carocci.
- Genovesi, G. (2010). *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi* (p.191). Roma-Bari: Laterza.
- Romano, L. (2016). Tra memoria e utopia. Riflessioni sul valore formativo del sapere storico. In A. Criscenti (Ed.), *A proposito di dell'History Manifesto. Nuove tendenze per la ricerca storico-educativa* (p.131). Palermo: Fondazione Nazionale Vito Fazio Allmayer.
- Santoni Rugiu, A. (1962). Scuola e radio-televisione, in *Scuola e città*, XIII, 1-3, 12-18, 90-95.

la necessità di ripensare la valutazione, i processi di apprendimento, il ruolo del docente e persino le infrastrutture per innovativi ambienti di apprendimento elettronico. Per approfondimenti, si rinvia al *Manifesto della didattica a distanza* elaborato dalla SIREM e da SKILLA, pubblicato su <http://www.sirem.org/la-didattica-ai-tempi-del-coronavirus/>. Consultato il 24/06/2020.

⁵ Rimandiamo ai risultati della ricerca *Spazi in casa e disponibilità di computer per bambini e ragazzi* dell'ISTAT, del 2018-2019, pubblicata su <https://www.istat.it/it/archivio/240949>. Consultato il 08/05/2020.

La legge per la promozione e il sostegno della lettura

Intervista all'on.le FLAVIA PICCOLI NARDELLI

Il 10-03-2020 è stata pubblicata sulla Gazzetta Ufficiale n. 63 la Legge: Disposizioni per la promozione e il sostegno della lettura (13 febbraio 2020, n.15), che ha avuto un iter complesso e prolungato nel tempo.

Del relativo DDL la Deputata Flavia Piccoli Nardelli, Presidente della Commissione Cultura della Camera nella XVII legislatura, è stata, a suo tempo, la prima firmataria.

I punti salienti della legge ci sembrano quelli relativi alla promozione della lettura a “largo raggio”, vale a dire rivolta, in specie, alla prima infanzia e alla terza età, ma anche a chi si trova negli ospedali, o nelle carceri, o in istituti penali per minorenni; si sostiene la lettura per i disabili in generale, e della vista in particolare, favorendo i circuiti cosiddetti “Ad alta voce”, specificamente nelle biblioteche pubbliche e scolastiche. Per contrastare la povertà educativa e culturale, inoltre, nella legge si prevede l’istituzione della “Carta della cultura” di 100€ annui per l’acquisto di libri e di servizi culturali da parte dei cittadini italiani e stranieri residenti nel territorio nazionale e appartenenti a nuclei familiari svantaggiati. Grande rilievo, ossia un intero articolo della legge: l’art. 5, è, inoltre, dedicato alla promozione della lettura nella scuola, all’istituzione di poli di biblioteche scolastiche, di forme di collaborazione con le biblioteche pubbliche, di percorsi di formazione del personale che gestisce le biblioteche scolastiche.

All’on. Flavia Piccoli Nardelli abbiamo rivolto alcune domande per il nostro “Bollettino ASPEI”, alle quali la deputata ha gentilmente acconsentito a rispondere.

Quando la professoressa Lombello mi ha proposto questa intervista il mondo della scuola e quello della cultura erano sostanzialmente statici.

Oggi tutto sta cambiando. La forza d’urto imposta dalle norme anticoronavirus che hanno portato alla sospensione delle attività didattiche tradizionali e all’adozione della didattica a distanza ha costretto la scuola ad una accelerazione come non si era mai verificata prima, al contempo il mondo della cultura rivela le proprie fragilità fatte di lavori intermittenti, di attività che hanno bisogno di strutture e di pubblico.

Sono convinta che la legge sulla promozione della lettura appena entrata in vigore potrà essere un elemento di aiuto in questa fase di cambiamento per questi due mondi.

Ripenso al modello cui abbiamo fatto riferimento nel corso della stesura della legge, quello delle biblioteche innovative, introdotte grazie all’art. 24 della legge 107/2015, su proposta del prof. Gino Roncaglia. Nelle scuole, in questi ultimi anni, sono nate biblioteche analogiche e virtuali insieme capaci di mettere a disposizione degli alunni cataloghi in grado di abituare i ragazzi ad un uso consapevole e virtuoso delle potenzialità del digitale.

Sono convinta che il mondo del libro più di altri saprà affiancare i giganteschi cambiamenti che scuola e cultura stanno affrontando, accompagnando quanto si sta così vorticosamente modificando.

Quali sono, secondo lei, gli aspetti più significativi della legge?

La legge è frutto di un intenso lavoro di condivisione e confronto di tutti i gruppi parlamentari con accademici ed esperti nei settori dell’editoria, delle librerie, delle biblioteche, dei rappresentanti sindacali e delle associazioni di categoria della filiera del libro. Nel corso dell’esame parlamentare della proposta di legge sono state svolte dalla Commissione Cultura della Camera 19 audizioni nella XVIII legislatura e 26 audizioni nella XVII legislatura. Queste

ultime hanno trovato una sintesi in un incontro seminariale “La legge Levi per la promozione della lettura. A cinque anni dall’applicazione della legge n. 128 del 2011 sul prezzo dei libri: analisi, sviluppi e prospettive per favorire la lettura in Italia” organizzato dalla Commissione il 6 ottobre 2016 nella sala del Mappamondo della Camera dei deputati, che rimane ancora oggi importante per capire le diverse posizioni fra cui si è fatta sintesi.

Il provvedimento vuole promuovere e sostenere la lettura considerandola uno degli strumenti fondamentali per favorire lo sviluppo della conoscenza, la diffusione della cultura, la promozione del progresso civile, sociale ed economico del Paese, la formazione e anche il benessere dei cittadini.

La legge vuole diffondere l’abitudine alla lettura e contrastare il basso consumo di libri che nel nostro Paese si misura dal dato, preoccupante, secondo il quale il 60 per cento degli italiani non legge nemmeno un libro all’anno. Come è emerso dalle audizioni non leggono poco solo i meno abbienti, ma leggono poco anche i benestanti, i professionisti, i grandi manager.

Allo stesso modo preoccupano i dati Ocse sull’analfabetismo di ritorno: in Italia il 28% della popolazione tra i 16 e i 65 è in grado di leggere, di esprimersi, di far di conto, ma è incapace di comprendere un discorso argomentato o un articolo di giornale.

D’altra parte la partecipazione costruttiva e lo sviluppo della democrazia dipendono da un’istruzione soddisfacente, così come da un accesso senza limitazione alla conoscenza, al pensiero, alla cultura, all’informazione.

Alla luce di questi obiettivi la legge per la promozione della lettura individua un insieme di misure di diversa natura.

Interviene sotto il profilo della promozione, con un “Piano nazionale d’azione per la promozione della lettura” che tocca i temi più sensibili, a fronte delle fragilità di questo Paese; sotto il profilo organizzativo interviene promuovendo i patti locali per la lettura, rilancia le buone pratiche già attive nel Paese, cercando di mettere a sistema, in una sorta di legge-quadro, gli interventi più urgenti per affrontare le emergenze del settore; cerca di tutelare il mondo delle biblioteche degli enti locali, di promuovere la lettura per i bambini, secondo l’esempio virtuoso di “Nati per leggere” e interviene sulle biblioteche scolastiche prevedendo risorse per la formazione del personale. Ma sostiene anche il mondo delle librerie con interventi finanziari ancora inadeguati, ma che istituiscono dei fondi che potranno essere integrati da nuove risorse in futuro; aumenta il Fondo per la promozione della lettura affidato al Cepell; raddoppia il tax credit per le librerie.

Opera su una card che interviene sulle povertà educative, proponendo un modello innovativo di sostegno pubblico e privato insieme, senza pregiudicare la 18app.

Istituisce la capitale italiana del libro, riproponendo il modello virtuoso della capitale italiana della cultura.

Stabilisce infine l’albo delle librerie di qualità, che consentirà alle librerie di fregiarsi di un marchio concesso per l’attività svolta assicurando servizi innovativi a favore della promozione della lettura.

Prevede, inoltre, che il libro venga ammesso a far parte della filiera del dono, estendendo la disciplina agevolativa prevista dalla legge antisprechi (l. 166/2016) e consentendo le cessioni gratuite di libri così da neutralizzare gli effetti fiscali per le imprese che donano ad enti no profit.

Si poteva fare di più? Sicuramente sì. Certamente, questa legge, votata all’unanimità dal Parlamento, è il primo provvedimento organico per la promozione e il sostegno della lettura approvato in Italia.

Nel mio auspicio questo provvedimento è una intelaiatura sulla quale incardinare più agevolmente gli interventi futuri di sostegno alla filiera del libro, anche quello più ambizioso di ricalcare per la lettura il modello della legge quadro approvata per sostenere il cinema.

Il fatto che MIBACT, col MIUR, adotti, come indicato nell'art.2-comma 1, ogni tre anni il “Piano nazionale d'azione per la promozione della lettura” significa che il Piano copre tre anni alla volta, o che viene “bandito” ogni tre anni?

Il Ministero per i Beni Culturali lavora al Piano nazionale d'azione per la promozione della lettura di concerto con il Ministero dell'Istruzione perché per la promozione della lettura è necessario lavorare in un'ottica di sistema e cercare di integrare le azioni in programma con le politiche già promosse dai vari soggetti istituzionali.

La dimensione dell'integrazione è propria della promozione della lettura come di tutte le altre politiche di educazione al patrimonio culturale perché si alimenta di saperi e competenze legate a diversi ambiti, è rivolta a tutti i cittadini e si realizza solo in forza della collaborazione tra i diversi attori del sistema.

Il Mibact di concerto con il Miur ha il compito di adottare ogni tre anni, con proprio decreto, il Piano d'azione per cui sono previsti stanziamenti annuali.

La predisposizione della proposta del Piano d'azione, il coordinamento e l'attuazione delle attività nonché il monitoraggio e la valutazione sono affidati al Centro per il libro e la lettura, che lo farà in relazione anche ai patti locali per la lettura declinati sul territorio, per coinvolgere scuole, biblioteche, amministrazioni pubbliche e soggetti privati che operano nella filiera del libro. Il Piano d'azione programma l'attività triennio per triennio.

Nell'individuazione delle priorità del Piano si dovrà tenere conto di una serie di obiettivi prioritari che sono elencati dal provvedimento, quali diffondere l'abitudine alla lettura, favorire l'aumento del numero dei lettori anche attraverso attività programmate di lettura comune; promuovere la frequentazione di biblioteche e librerie, nonché la conoscenza della produzione libraria italiana; valorizzare e sostenere le buone pratiche di promozione della lettura realizzate da soggetti pubblici e privati, anche in collaborazione tra loro; valorizzare e sostenere la lingua italiana, favorendo la conoscenza delle opere e degli autori italiani e la loro diffusione all'estero, anche tramite le biblioteche; valorizzare la diversità della produzione editoriale nel rispetto delle logiche di mercato e della concorrenza; promuovere la formazione continua e specifica degli operatori di tutte le istituzioni coinvolte nella realizzazione dello stesso Piano; prevedere interventi mirati per specifiche fasce di lettori e per i territori con più alto tasso di povertà educativa e culturale.

Inoltre, il Piano dovrà dare indicazioni per favorire la lettura nella prima infanzia, anche attraverso il coinvolgimento dei consultori e delle ludoteche; promuovere la lettura nelle strutture socio-assistenziali per anziani e negli ospedali, con iniziative a favore delle persone ricoverate per lunga degenza, nonché negli istituti penitenziari, con particolare riferimento agli istituti penali per minorenni e promuovere la parità di accesso alla produzione editoriale da parte delle persone con difficoltà di lettura ovvero disabilità fisiche e sensoriali.

All'art. 2, comma 3, punto f) si definisce l'obiettivo la “formazione continua e specifica degli operatori di tutte le istituzioni partecipanti alla realizzazione del Piano d'azione”: quali saranno i soggetti interessati, sia in quanto “fruitori” sia in quanto “formatori”?

Il Piano triennale d'azione è il principale strumento previsto dalla legge 15/2020 per la promozione della lettura.

Il Piano nasce con l'obiettivo di costruire una rete territoriale aperta al contributo attivo di quanti, biblioteche, autori, scuole e università, fondazioni e istituti culturali, case editrici, librerie, associazioni culturali e di volontariato, singoli professionisti, famiglie, condividono l'idea che la lettura, declinata in tutte le sue forme, sia un bene comune su cui investire per la crescita culturale dell'individuo e della città.

A tal fine il Piano si prefigge di promuovere la formazione/informazione continua degli operatori di tutte le istituzioni coinvolte nella sua realizzazione, ponendo le basi per costruire reti territoriali virtuose che coinvolgano attivamente e mettano in relazione fra loro i diversi partecipanti.

La legge formalizza così uno dei compiti del Centro per il libro e la lettura che, coerentemente con le priorità del Mibact, opera sia sul piano della conoscenza del settore, sia favorendo in primo luogo le iniziative di formazione.

Il progetto "in vitro" promosso dal Cepell – in collaborazione con regioni, province, comuni e con le associazioni di categoria – ne è stato un esempio. Allargare la base dei lettori ai bambini e ragazzi di età inferiore ai 14 anni cercando di rafforzare l'esperienza decennale di "Nati per leggere" ha portato a definire un modello organizzativo di promozione della lettura attraverso attività di formazione di pediatri, operatori sanitari e alla creazione della figura specializzata del "promotore della lettura" in grado di operare all'interno delle strutture esistenti (scuole, biblioteche, strutture sociali, ecc).

Obiettivo quello di formare e organizzare vere e proprie "comunità educanti" che, attraverso l'operato dei gruppi locali di progetto, hanno realizzato coordinate di promozione della lettura su vari livelli.

Quali finalità si propone l'istituzione della Capitale italiana del libro (art. 4, finanziata con 500mila €): non può sembrare una gara tra città più "fortunate" e culturalmente più "evolute"?

La Capitale italiana del libro è un'idea che trae ispirazione dal modello della «Capitale italiana della cultura» che premia le città capaci di attuare processi virtuosi a partire dal proprio patrimonio culturale e che funziona dal 2014.

Con l'istituzione della «Capitale italiana della cultura» si è incoraggiata non certo la città più nota ma quella che ha saputo sviluppare maggiori competenze sostenendone l'autonoma capacità progettuale.

La legge 15/2020 ne replica in parte sia la formula che la procedura di selezione per il conferimento della «Capitale italiana del libro», uno strumento facilmente riconoscibile che favorisce la preparazione, da parte delle città candidate al titolo, di dossier progettuali per aumentare il numero dei lettori.

Il Consiglio dei Ministri assegnerà il titolo alla città vincitrice sulla base dell'esame del dossier di candidatura assegnando una somma di 500 mila euro per finanziarne i progetti presentati.

Come mai, all'art 8, si sono abbassati al 5% (dal 15%) i limiti di sconto per l'acquisto di libri (tranne che per le biblioteche pubbliche), modificando la cosiddetta Legge Levi (27 luglio 2011, n. 128): quali sono le finalità che si intendono raggiungere?

La legge 15/2020 non è una legge sul prezzo del libro perché il tema è stato affrontato in maniera molto esauriente dal Parlamento già nel 2011 con la "legge Levi", che oggi rimane in vigore con un'eccezione: allinea al 5%, come accade in Francia, lo sconto praticabile sul prezzo del libro per i primi sei mesi dal momento della sua uscita nelle librerie. Non si aboli-

scono gli sconti per i libri, ma si differiscono di alcuni mesi e si mette ordine nel sistema delle promozioni. Ogni lettore, recandosi in libreria, troverà regolarmente a rotazione campagne promozionali che prevedono il 20 per cento di sconto sui libri dei diversi gruppi editoriali.

Perché questo provvedimento? Perché le librerie che chiudono sono moltissime.

Negli ultimi 5 anni hanno chiuso, tra librerie e cartolerie, oltre 2300 imprese secondo i dati dell'Associazione dei librai italiani, con una perdita di più di 4 mila posti di lavoro. Più di 13 milioni di italiani non hanno una libreria nel proprio luogo di residenza.

Il prezzo è un elemento importante, come in tanti settori commerciali, però non è l'unico elemento che determina la scelta di leggere o meno, di acquistare o meno un libro. Parliamo di sconti con cifre che oscillano tra 1 euro e 1,50 euro a volume. Sono certa che non sia questo che possa determinare una caduta della domanda.

D'altra parte i dati sono chiari: la maggior parte degli sconti fino ad oggi non ha determinato un'inversione di tendenza nella diminuzione dei lettori; anzi, è avvenuto il contrario ed a pagarne le conseguenze sono state le librerie, soprattutto quelle indipendenti, che come si è visto, chiudono in numero sempre maggiore.

Le librerie storiche indipendenti, laddove resistono, svolgono una funzione fondamentale di prossimità e di dialogo con le scuole, le biblioteche, le istituzioni culturali.

Questo è l'obiettivo della legge 15/2020: sostenere la filiera del libro, tutta la filiera, ricordando che dietro ogni libro, esistono una serie di lavori e di mestieri, i librai ne contano undici, che sono mestieri di grande competenza, di grande professionalità.

La legge, prevedendo la formazione per chi gestisce le biblioteche scolastiche, potrebbe lasciare intravedere la possibilità di una figura ad hoc dedicata allo spazio educativo per la lettura e la ricerca a scuola?

Dalle numerose audizioni che la Commissione Cultura della Camera ha svolto per approfondire le criticità che gravano sulla filiera del libro e della lettura è emersa un'immagine delle biblioteche scolastiche molto varia.

Vi sono molte biblioteche scolastiche funzionanti, ben organizzate, con raccolte aggiornate, dotate in molti casi di un referente, spesso un docente, con competenze biblioteconomiche, aperte al territorio e che collaborano con il sistema bibliotecario locale condividendo in rete obiettivi, patrimoni e sistemi di gestione informatizzata.

Ci sono però ancora biblioteche spesso con limitate tecnologie e prive di una figura professionale di riferimento, gestite da volontari e affidate alla buona volontà degli insegnanti.

Uno degli obiettivi della legge 15/2020 per la promozione della lettura è di portare a sistema le eccellenze presenti nel variegato panorama delle istituzioni scolastiche del nostro Paese coinvolgendo le scuole nello sforzo di promozione della lettura e organizzare la formazione del personale impegnato nella gestione delle biblioteche scolastiche, autorizzando a tal fine, un finanziamento specifico.

Formare il personale della scuola, Ata o insegnanti che siano, a gestire le biblioteche scolastiche sembra davvero essenziale. Sapendo che purtroppo per ora è impossibile pensare a figure stabili di bibliotecari scolastici. Le scuole italiane sono 41 mila, le biblioteche scolastiche non sono previste per legge, e la figura del bibliotecario non è contemplata nell'organico scolastico. Per questo si fa riferimento nella legge all'organico di potenziamento previsto dalla legge sulla "buona scuola".

Nel testo si fa riferimento a quello che oggi funziona meglio, la rete di scuole collegata alla biblioteche di pubblica lettura presenti sul territorio in un rapporto virtuoso che collega anche

esperienze private a quelle pubbliche. Per questo la legge finanzia corsi di formazione di cui esistono già modelli positivi, gestiti in parte in presenza e in parte a distanza, in modalità cosiddette blended learning, per formare personale che sappia far funzionare le biblioteche scolastiche che oggi devono essere analogiche e digitali insieme.

In conclusione ripeto che le risorse sono poche, avremmo voluto fossero molto più significative e avremmo sicuramente voluto fare di più prevedendo bibliotecari coadiuvati da personale correttamente formato in tutte le biblioteche scolastiche; ma questo non è stato possibile, almeno per ora, per motivi di copertura finanziaria.

Però durante la discussione di questa legge ci ha confortato la consapevolezza che prevedere nel provvedimento, già da ora, dei fondi dedicati potrà in un prossimo futuro consentire di implementarli molto più facilmente.

È fondamentale quindi l'accento posto dalla legge per la promozione della lettura sull'importanza delle biblioteche scolastiche.

Nel testo non è stato previsto il tema dei libri scolastici proprio perché questa è una legge sulla promozione della lettura, ma siamo consapevoli che questo è un tema complesso che ha bisogno di essere affrontato in modo organico. Da più parti nei gruppi parlamentari è emersa l'intenzione di procedere con proposte di legge specifiche su questa materia.

La sezione padovana As.Pe.I. Pre e post Coronavirus

LUCIA ZARAMELLA

Da sempre la cultura allarga gli orizzonti, diventa ponte tra saperi, anima dei popoli, punto d'incontro; non ha confini.

“La cultura è l'unico bene dell'umanità che, diviso fra tutti, anziché diminuire, diventa più grande” (Hans Georg Gadamer) e “la diversità tra culture è qualcosa da valorizzare, non da temere” (Kofi Annan).

In quest'ottica si è mossa la Sezione As.Pe.I. di Padova, presieduta da Donatella Lombello. Significativo l'incontro a dicembre u.s. con Jasna Merkù, che presenta: *La letteratura slovena per l'infanzia*.

Publicista triestina, scrive per la radio, la televisione e per riviste specializzate, docente, illustratrice per bambini, dal 1974 collabora con la rivista per ragazzi in lingua slovena *Galeb* (Gabbiano; www.galeb.it), Merkù ha al suo attivo 50 Mostre personali e più di 150 rassegne collettive, oltre a numerosi riconoscimenti internazionali per la sua attività didattica.

Per comprendere la letteratura slovena, afferma Annacaterina Barocco, consigliere nazionale della Fondazione “Carlo Collodi” e socia As.Pe.I., introducendo l'Ospite, bisogna ricordare i patimenti e le umiliazioni subite dagli sloveni, e aggiunge che la scrittura e il libro, a partire proprio da quello per l'infanzia, diventano una forma di resistenza, basti pensare a France Bevk (1890-1970) e a Ciril Zlobec (1925-2018).

Quello della letteratura slovena è un destino che s'intreccia con la situazione socio-politica di confine e di contesa del territorio e subisce le alterne vicende storiche con tentativi più o meno forzati di snaturalizzazione.

Il mondo germanico, chiarisce Merkù, rimane un forte punto di riferimento per l'editoria slovena fin dall'esordio nel '500 e per i secoli successivi.

Solo alla fine del sec. XIX si trovano libri di autori sloveni e riviste per bambini.

Sono, però, i gruppi Vesna e Sava, agli inizi del Novecento, a imprimere una svolta decisiva alla letteratura slovena con vari autori, poeti, illustratori, artisti, tra cui: Saša Šantel (1883-1945), Gvido Birolla (1881-1963), Maksim Gaspari (1883-1980), Hinko Smrekar (1883-1942); Albert Sirk (1887-1947), France Brevk (1890-1970), Avgust Černigoj (1898-1985) e Milko Bambič (1905-1990).

Negli anni tra le due guerre e immediatamente dopo, importante è l'impegno di alcuni autori contro la snazionalizzazione forzata delle minoranze slovene, ma solo alla fine degli anni '60 vengono tradotti i primi libri di testo dall'italiano. Molto interessante per approfondire la cultura italo-slovena e gli scrittori sloveni è *Scritture parallele. Dialoghi di frontiera tra letteratura slovena e italiana* (2008), di Miran Kosuta.

Culture diverse, manipolate, schiacciate da ideologie distruttive caratterizzano, pure, il triste periodo della Shoah.

Gli autori Luca Cognolato e Silvia del Francia, nel loro ultimo romanzo *La musica del silenzio* (2020), rivedono il tema della Shoah con gli occhi dei bambini, in particolare di Marian, che ha 6 anni.

La piccola, con fiducia illimitata negli adulti e il coraggio della speranza gioiosa tipica dei bambini, trascina il fratello per le vie di Budapest in cerca del principe-salvatore Giorgio Perlasca e della salvezza.

Il testo è ispirato agli avvenimenti reali di Marian e Raul, due bambini ungheresi sopravvissuti all' olocausto, descritti nel diario di Giorgio Perlasca, il Giusto tra le Nazioni.

E ancora cultura, che diventa desiderio di condivisione, costituzione di un "collettivo" di autori veneti per dare voce alle problematiche ambientali, dopo la devastazione di Vaia, la tempesta, che nell'ottobre 2018 ha abbattuto 16 milioni di alberi nel Veneto e nelle Alpi Orientali.

"Dai una mano anche tu?": è l'idea-provocazione del testo *Arambi* (2019), risultato del Progetto della squadra di: otto, tra scrittrici e scrittori, un geofisico, un illustratore, l'azienda Arbi S.p.A. di surgelati e Silver. Quest'ultimo è un simpatico granchietto robottino, che pulisce i fondali marini dalle plastiche e fa parte del progetto *Blue Resolution* dell'Istituto di Biorobotica e Management della Scuola Universitaria Superiore Sant'Anna di Pisa, a cui sono destinati tutti i proventi del libro.

Sono diciotto brevi racconti, che invitano i ragazzi, dai nove anni, a conoscere persone, in Italia e nel mondo, che hanno contribuito o contribuiscono alla salvaguardia del Pianeta, mostrando come ciascuno può fare la differenza.

E di cultura, che si fa percorso individuale e collettivo di crescita di "cinque piccole donne", compagne di classe di terza superiore, parla Emanuela Da Ros nel suo ultimo romanzo *Il club delle gazze ladre* (2019). Protagoniste cinque voci femminili diverse, che si rincorrono a staffetta, mettendo a nudo difficoltà, emozioni, vuoto esistenziale, ma anche desiderio di lasciare il passato alle spalle. Ambientato a Milano, il testo vuole indagare quell'adolescenza inquieta, provocatoria, sempre sopra le righe, in piena crisi identitaria e culturale, che cerca nell'evasione del "buttare all'aria tutto", nel furto la sfida per vivere. Un mondo giovanile difficile, non supportato da famiglie adeguate, che, tuttavia, riesce a riscattarsi grazie a un individuale percorso di ravvedimento e di consapevolezza dei valori con l'aiuto di validi adulti di riferimento.

All'importanza e alla possibilità del dialogo tra culture diverse rimanda la presentazione del testo illustrato *San Francesco e il Sultano e di come si incontrarono e non scontrarono* (2019), che, nell'anniversario nel 2019, narra dello storico incontro tra San Francesco e il Sultano ayyubide Al-Malik al-Kāmil, avvenuto a Damietta (l'attuale Dumyāt) nel Delta del Nilo nel 1219, come attestano fonti francescane e non solo.

La diversità non viene minimizzata, sottolinea l'autore fra Fabio Scarsato, ma attraverso l'incontro diventa fonte di arricchimento e via percorribile. Emblematica, in questo senso, l'illustrazione, su due pagine, della grande tenda aperta che accoglie Francesco e il Sultano "con verità e rispetto". Anche le illustrazioni, frutto di lavoro artigianale, spiega Maria Distefano, l'illustratrice, vogliono documentare la bellezza di entrambe le culture: cristiana e musulmana.

Tra i problemi di comprensione e dialogo tra culture non possono essere misconosciuti quelli della comunicazione in senso letterale e, in particolare, della traduzione.

Con Maria Begoña Arbulu Barturen, infatti, l'incontro tra cultura italiana e spagnola diventa attenzione ai problemi traduttologici, al rispetto delle finalità dell'opera dell'autore.

In particolare Begoña Arbulu nella sua pubblicazione *Las traducciones españolas de la Grammatica della fantasia de Gianni Rodari* (2018) fa un'analisi descrittiva di cinque traduzioni spagnole dell'opera italiana, mostrando come sia fondamentale saper interpretare il testo originale con il raggiungimento nella lingua spagnola dello stesso effetto dell'opera originale.

Tradurre "i giochi" linguistici di Rodari richiede, infatti, non solo una raffinata competenza linguistica, ma anche capacità di immedesimarsi nella fantasia dell'Autore.

Questo l'itinerario pre coronavirus dell'As.Pe.I. patavina, che, talora, ha utilizzato come sede degli incontri il Museo dell'Educazione, offrendo ai partecipanti anche l'occasione per una visita guidata dello stesso. Il *post* è costituito da una situazione inedita, che ha bloccato ogni attività in presenza: il Corso di formazione, previsto a marzo, "Letteratura e poesia per

l'infanzia e l'adolescenza: analisi critico-pedagogica di autori e opere" (si è concluso, invece, quello su "Biblioteca scolastica digitale: formare gli allievi alla competenza informativa (*information literacy*) e alla competenza nella lettura (*reading literacy*)"), il Convegno "Biblioteche scolastiche innovative in rete: crocevia del sapere", nell'ambito della Fiera del libro per ragazzi di Bologna, e ogni incontro quindicinale programmato.

Il lavoro della Sezione padovana continua, in attesa di tempi migliori, con suggerimenti a distanza per la lettura, la diffusione di attività per bambini, ragazzi e giovani in quarantena, percorsi tematici per grandi e piccoli messi a disposizione on-line da reti di biblioteche, case editrici (ad esempio: Vergara, Camelozampa...), Associazioni culturali, Università di Padova, riviste specializzate. Vengono, inoltre, diffuse indicazioni per partecipare a concorsi (ad esempio letterari), per scaricare e-book, per condividere giornalini, riviste, per seguire videoconferenze, interviste ad autori, poeti, musicisti, studiosi...

"Solo sognando e restando fedeli ai sogni riusciremo a essere migliori e, se noi saremo migliori, sarà migliore il mondo" (Luis Sepúlveda).

Bibliografia

- Alvisi G., Cognolato L., Da Ros E., del Francia S., Facchini G., Forti B., Lorenzoni C., Walter L. (2019). *Arambi*, testi scientifici di G. Lentini, ill. di F. Sardo. Milano: Feltrinelli.
- Begoña Arbulu Barturen M. (2018). *Las traducciones españolas de la Grammatica della fantasia de Gianni Rodari*. Padova: Cleup.
- Da Ros E. (2019). *Il club delle gazze ladre*. Milano: Feltrinelli Up.
- Cognolato L., del Francia S. (2020). *La musica del silenzio*, prefazione di F. Perlasca. Milano: Feltrinelli Kids.
- Kosuta M. (2008). *Scritture parallele. Dialoghi di frontiera tra letteratura slovena e italiana*, presentazione di C. Magris. Lint Editoriale.
- Rodari G. (1973). *Grammatica della fantasia*. Torino: Piccola Biblioteca Einaudi.
- Sepúlveda L. (2005). *Il potere dei sogni*. Milano: Guanda.
- Un frate francescano (2019). *San Francesco e il Sultano e di come si incontrarono e non scontrarono*, ill. di M. Distefano. Padova: ed. Messaggero di Sant'Antonio.

Attualità e fecondità del personalismo critico

GIUSEPPE CATALFAMO

Convegno nazionale svoltosi nella sala consiliare della Regione Calabria il 24 gennaio 2020

FRANCESCA NERI E ANGELO VECCHIO RUGGERI

La prima sessione antimeridiana del Convegno, viene coordinata dal prof. Angelo Vecchio Ruggeri, vicepresidente nazionale As.Pe.I. per la scuola e le professioni educative e Presidente della sezione di Reggio Calabria.

Dopo un breve saluto ai convenuti, il Prof. Vecchio Ruggeri introduce i lavori del Convegno, fortemente voluto dal Comitato di Coordinamento Nazionale e si sofferma, per grandi linee, sul concetto di “Personalismo” in Catalfamo.

Per dare un approccio convenevole alla tematica del Convegno, occorre rammentare che la letteratura pedagogica ritiene, come sarà facilmente deducibile dagli interventi dei diversi Relatori in programma, che esiste un Personalismo ontologico, un Personalismo cognitivo, un Personalismo pedagogico. Vari approcci che si ritiene possano trovare una adeguata sintesi nel c.d. *Personalismo funzionale*.

Prendendo in esame gli elementi caratterizzanti il Personalismo funzionale, il relatore sviluppa alcune considerazioni, derivandole dalla lezione di Catalfamo. D’Abord evidenzia che gli interventi educativi ispirati al *personalismo funzionale* sono necessari e utili, in quanto è indispensabile un grande progetto educativo volto alla persona allorché si affronta il tema della formazione dei giovani.

Il *personalismo funzionale* viene riferito, conseguentemente, alle condizioni in cui si realizza, da parte del giovane in formazione, la consapevolezza di sé, direttamente collegata alle condizioni in cui si sviluppa e si persegue l’apprendimento. Anzi sarebbe il caso di dire, come la psicodidattica suggerisce, che è necessario riconoscere l’esistenza di diversi stili di apprendimento che legittimano più che mai la operatività didattica a dimensione “personale”.

Con ciò senza sminuire la valenza teorica e strutturale della lezione catalfamiana, ma anzi confermandola e arricchendola. Difatti, possedere le necessarie informazioni sulle modalità di apprendimento, sulle modalità e tempi e circostanze ed esiti con cui lo studente apprende e si forma, permette di acquisire, immediatamente, due vantaggi:

- 1) si consente agli studenti di intendere loro stessi “come apprendono”, dato che spesso non ne hanno piena consapevolezza, acquistando sicurezza e autostima e potenziando via via le indubbie capacità di cui ognuno è dotato;
- 2) si appiana il lavoro del docente-maestro che, con l’adeguata conoscenza delle diverse modalità e tecniche di studio dei propri allievi, è sempre più in grado di stimolarli e motivarli, sempre più in grado di “personalizzare” l’azione didattica, coinvolgendo tutti gli studenti in corrispondenza ai “loro personali stili preferenziali”.

Si ritiene, allora, che “la personalizzazione dell’insegnamento” richieda un accresciuto impegno lavorativo da parte dei docenti. In realtà, accade che solo con la conoscenza delle diverse modalità di apprendimento dei propri allievi, i docenti possano calibrare l’azione didattica, consentendo di diversificare l’intervento con una didattica mirata, indirizzando e guidando con maggiore, indubbia efficacia.

La “didattica personalizzata”, deve diffondersi nell’intero contesto scolastico, con l’aprontamento di adeguate strategie deliberate negli Organi Collegiali. Si eviterà, in tal modo, che tale tecnica didattica venga utilizzata solamente da qualche docente, producendo effetti distorti e fuorvianti o mal intesi, nel contesto dell’Istituto.

Con una valutazione diagnostica delle capacità, attitudini e abilità personali di ogni singolo discente, si può impostare adeguatamente una azione formativa e di sviluppo organico tale da far trarre vantaggio a tutti gli studenti, indirizzando e orientando ogni momento educativo sul valore della persona.

Entrambi i soggetti, dunque, docente-discente, posti in simile modalità operativa trarranno vantaggio e personale gratificazione: gli studenti potranno ritrovarsi nelle condizioni di capire non solo ciò che apprendono ma come apprendono (metacognizione) e i docenti, in possesso

dei dati psicoattitudinali dei propri allievi, saranno sempre più in grado di differenziare l'azione didattica e soddisfare meglio le ragioni e le condizioni apprenditive di ciascun allievo.

Qui s'innesta, ancora oggi più che in passato, il "*personalismo funzionale*" di Catalfamo, comprendendo quanto ogni studente differisce dagli altri per conoscenze, abilità, attitudine e strategia di apprendimento. E quanto preziosa possa essere, per altro verso, l'opera del docente, del docente-maestro, del docente-educatore della mente e del cuore.

Perché nell'apprendimento è importante che ogni studente conosca e faccia uso del proprio stile di apprendimento, ma il docente-maestro lo dovrà sollecitare a fare esperienza degli stili diversi dal suo, in tal modo inducendolo a ricorrere alle diverse distinte modalità in ragione delle diverse condizioni di studio o di attività oggettivamente espletabile.

A tale riguardo, già nel 1961 Catalfamo si poneva su tale linea! Già in quella sua fertile stagione elevava a funzione dello Spirito il rapporto inscindibile, didatticamente parlando, tra maestro e studente.

Riprendendo un significativo brano tratto da *Pedagogia Contemporanea e Personalismo*, si può rintracciare una quota significativa del suo pensiero, dove si pronuncia l'*assioma maestro-studente* come l'unico capace di produrre efficaci risultati a garanzia del lavoro del docente e del perseguimento di una equilibrata formazione dello studente.

"Il principio della comunicazione spirituale, che rende possibile la relazione tra tutti i soggetti (principio che è per sé uno e che testimonia una unità, non di esistenza, ma di origine e di intenzionalità fra tutti i soggetti) assume una particolare significazione e una specifica efficienza nel rapporto educativo. La comunicazione si configura in questo rapporto, come promozione e invocazione. C'è rapporto educativo allorché chi si costituisce "educatore" entra in comunione con chi si costituisce "educando", con l'intenzione di promuovere l'accrescimento spirituale di quest'ultimo, il quale, a sua volta, si costituisce educando, nella misura in cui invoca da chi ne è l'educatore il proprio accrescimento spirituale. (...) Maestro e scolaro devono instancabilmente farsi Maestro e scolaro, perché il maestro ha da rendere sempre più efficace, penetrante e produttiva la sua promozione e lo scolaro ha da fare ognora più robusta e vigorosa la sua volontà di educarsi e di crescere nella spiritualità, pronunciando sempre più alta e vibrante la sua invocazione educativa. (pagg. 19/20)

Al di là del tono che potrebbe risultare enfatico, corrispondente a una stagione connotata dalla polemica nei riguardi del neoidealismo, non si può non notare con quanta forza e profonda convinzione Catalfamo annoda strettamente il destino del docente a quello dello studente.

Così conclude la pagina citata: *Ci si fa invero, sempre più maestri e scolari, a misura che si vuole sempre più decisamente l'educazione, che è accrescimento spirituale, e non solo dello scolaro, bensì anche del maestro, che cresce nello spirito egli pure, se, per suo mezzo, la vita spirituale si fa sempre più feconda nello scolaro.*

Lezione intramontabile, anche nella stagione attuale ove, apparentemente si può ritenere che l'attività didattico-educativa debba essere distinguibile, e tale deve rimanere, nei ruoli e nelle funzioni. Se oggi assistiamo alla deprecabile girandola di contrasti, talora al limite del codice penale, tra i soggetti che appartengono all'universo scuola, questo accade anche per l'abbandono di visioni come quella catalfamiana.

La sessione è proseguita con la relazione del prof. Salvatore Agresta, docente di Storia della Pedagogia nell'ateneo messinese, avente per tema *Giuseppe Catalfamo promotore di cultura pedagogica*.

Dopo aver ricostruito con dovizia di particolari l'ambiente culturale stimolante e fecondo della Facoltà di Magistero dell'ateneo peloritano e in particolare dell'Istituto di Pedagogia, di cui Catalfamo fu fondatore e direttore, Agresta ha fornito ampi ragguagli sugli scritti catalfamiani, individuando in essi tre filoni e ascrivendo al primo di essi l'inserimento del tema pedagogico all'interno del discorso etico, in relazione ad una ricostruzione della storia della pedagogia.

Al secondo filone Agresta riferisce le ricerche in cui Catalfamo ricollega il tema pedagogico ad aspetti psicopedagogici, criteriologici e didattici, mentre al terzo filone ascrive le ricerche riguardanti i presupposti filosofici del *personalismo* anche in confronto con concezioni di segno affine o opposto. Rientrano inoltre in quest'ultimo filone i lavori che affrontano le questioni più rilevanti dell'educazione contemporanea e che definiscono la concezione della persona come *monade*, fornita però di "finestre e porte aperte sul mondo".

Nella sua relazione (*Il personalismo critico di Giuseppe Catalfamo: un percorso per costruire dialogicità*) la prof.ssa Concetta Sirna, docente di Pedagogia nell'ateneo messinese e Presidente onoraria dell'As.Pe.I., ha sottolineato che il Convegno, lungi dal configurarsi soltanto come un atto di sia pur doverosa commemorazione, costituisce una valida occasione di riflessione sul patrimonio costituito dalle idee di Catalfamo, attorno alle quali si concretizzò, in un periodo di grande fervore culturale, una "scuola di Messina" ben nota anche a livello nazionale. La relatrice ricostruisce il percorso di Catalfamo, "lottatore nato": dal rapporto con Maestri importanti e di segno opposto (Vincenzo La Via e Galvano Della Volpe) all'autonoma elaborazione del Personalismo (in costante relazione con l'epistemologia pedagogica) come scudo antidogmatico. Egli ha infatti sempre inteso il Personalismo come spazio per la dialogicità in riferimento ad una concezione della persona come fonte di storicità, problematicità e trascendentalità e ad un'idea di libertà come possibilità di scelta di valori positivi. Su questa ampia tematica la Sirna si è a lungo soffermata facendo emergere l'alto valore scientifico del pensiero di Catalfamo, riconducendolo alla più pertinente attualità.

Alla didattica del Personalismo, affrontata da Catalfamo in diverse pubblicazioni e soprattutto in *Criteriologia dell'insegnamento: la didattica del personalismo* (Benporad-Marzocco, Firenze 1971) è stato dedicato l'intervento della prof.ssa Angela Catalfamo, docente di Didattica presso l'Università di Catania, che ha sottolineato l'eguale interesse dell'insigne Maestro tanto per la definizione teorica ed epistemologica del Personalismo quanto per gli aspetti didattici dell'azione educativa e per la problematica dell'apprendimento anche con riguardo alla socializzazione.

La sessione pomeridiana, coordinata dalla Prof.ssa Concetta Sirna, è stata rivolta alla trattazione di aspetti connessi al *Personalismo funzionale* che trovano applicazione e ricaduta nei momenti didattici del "fare quotidiano" a scuola.

Il Prof. Antonio Michelin-Salomon, docente di Pedagogia generale e sociale nell'Università di Messina e Presidente della locale sezione As.Pe.I., ha analizzato nella propria relazione *I "pre-problemi" del discorso pedagogico*, trattando le fondamentali questioni epistemologiche approfondite da Catalfamo in riferimento ai presupposti anche filosofici, oltre che propriamente pedagogici, del suo Personalismo. Il Prof. Salomon si è posto nelle linee di continuità con il pensiero e l'opera di Catalfamo, alla cui scuola egli si è formato e la cui dottrina pedagogica ha continuato a elaborare e proporre nei tanti anni di insegnamento, alimentando, in tal modo, la tradizione del pensiero catalfamiano.

Nell'intervento del prof. Armando Curatola, docente di Didattica, attività motoria e rieducazione funzionale – Università telematica PEGASO e della prof.ssa Annamaria Curatola,

docente di Scienze della Formazione presso l'Università di Messina, *La scuola come agenzia di servizio per la persona*, sono stati analizzati e ribaditi la centralità della nozione di “persona” nel pensiero catalfamiano e l'attualità di quest'ultimo. Mediante un'ampia esposizione con slides di pregevole fattura, si è potuto offrire con una immagine visiva delle diverse metodologie con cui avere un immediato approccio alla formazione dell'allievo-persona.

I lavori della sessione pomeridiana hanno quindi visto alla ribalta due dirigenti scolastici di Istituti comprensivi della Città metropolitana di Messina. Si sono alternati, difatti, nella relazione sulle modalità applicative del pensiero catalfamiano, adattato alle esigenze didattiche di una scuola attuale, i dirigenti dell'Istituto Comprensivo “G. Catalfamo” di Messina, Prof.ssa. Vittoria Iuzzolini e Prof. Angelo Cavallaro, che con grande pathos narrativo hanno circostanziato sulla progettualità avviata già da alcuni anni, centrata sul valore della persona e, come tale, implicante ogni intervento educativo per dare compiutezza di crescita e di sviluppo alla persona di ogni studente. L'attività progettuale, ancora in corso, fa registrare una adesione convinta e proficua da parte dei docenti, ben supportata dai contributi e convincimenti delle famiglie.

Ha fatto seguito alle relazioni dei due dirigenti scolastici l'intervento programmato dell'Avv. Ettore Catalfamo, figlio dell'insigne Maestro. Il ricordo appassionato e intriso di elementi narrativi personali, ha consentito di poter apprezzare le qualità umane e lo stile di vita di Giuseppe Catalfamo, interamente improntato a un'etica della responsabilità e al valore sociale del servizio culturale, svolto in oltre un trentennio nell'Università di Messina. Preziosi anche alcuni ricordi di natura prettamente familiare.

Il Prof. Emilio Lastrucci dell'Università di Matera, Presidente Nazionale As.Pe.I.. pro tempore, ha tratto le *Conclusioni* del Convegno. Ripercorrendo le varie fasi esplicative del pensiero e dell'opera di Catalfamo, sunteggiate dalle relazioni e delineando un profilo di Catalfamo quale “precorritore”, in quanto capace di antivedere molte questioni e di anticipare molte proposte oggi ormai acquisite al dibattito pedagogico, Lastrucci ha suggerito di validare ancor oggi gli insegnamenti del Maestro messinese.

Dal breve ma denso dibattito che ha fatto seguito alle relazioni è emerso quanto pregio e attualità mostrano ancora adesso di avere le opere e il pensiero di Catalfamo, con il proposito di farne riferimento nella prassi didattica. E se così dovesse avvenire il Convegno avrebbe soddisfatto ampiamente i propositi degli organizzatori.

***Il mistero dell'anatomista* (Luisa Mattia, ill. di Marco Brancato, 2019)**

Matite, pennelli, qualche indumento accompagnano l'entusiasta Menego (Domenico Tiozzo) nel suo viaggio in burchiello verso Padova, dove è atteso nello studio del noto pittore Jan van Calcar.

Profondo stupore e delusione colgono, invece, il giovane talentuoso veneziano, allievo di Tiziano Vecellio, quando scopre da Gemma, la bellissima figlia del fornaio, che il fiammingo è partito. Gli ha lasciato una cartella con dei disegni e la consegna di recarsi dal dottore. Che storia è mai questa? E non lo rassicura, certo, la vista del dottor Andrea Vesalio e tantomeno il suo studio, dove “coltelli affilati, martelli, seghe” e altri arnesi, che non lasciano dubbi sull'uso, sono allineati in bella mostra e su un tavolo giace il cadavere di un uomo. Vesalio è uno stregone, un assassino? meglio scappare da lì e tornare al più presto a Venezia. Ma l'ospitalità di Gemma e la morte improvvisa di un uomo, a cui la nonna della giovane aveva fatto un filtro del disamore, lo trattengono. Siamo nel '500: stregoneria e medicina convivono e sarà proprio Vesalio a sconfiggere la prima con il potere della scienza e l'efficacia probatoria dell'anatomia eseguita davanti al tribunale e al Podestà. Dimostrerà la vera causa della morte dell'uomo, scagionando la nonna e il padre di Gemma.

Corredata da accattivanti illustrazioni, viene raccontata come un giallo, in un'atmosfera di *suspense* e colpi di scena, la vita di Andrea Vesalio, una figura importante dell'Università di Padova e della storia della medicina. Alcune schede informative arricchiscono la narrazione spiegando efficacemente il valore dell'anatomia e il suo intreccio con l'arte e la rappresentazione del corpo umano. Va ricordato che Padova, con il più antico teatro anatomico stabile al mondo, risalente al 1595, è anche la città di origine della medicina legale.

Il mistero dell'anatomista è l'ultima pubblicazione della Collana “Storie libere” (Carthusia) che, insieme alla Collana “I libri dell'Orto” (Editoriale Scienza) fanno parte di un innovativo progetto editoriale in collaborazione con l'Università di Padova, denominata, fin dalla sua istituzione, *il Bo* (il Bue). Infatti per celebrare gli 800 anni dell'Ateneo patavino (1222-2022), traguardo, che pochi altri al mondo possono vantare, oltre a un percorso museale diffuso, interattivo e multimediale all'interno della città, il “Progetto Bo2022” prevede la pubblicazione di sedici libri illustrati per bambini e ragazzi: otto di narrativa (Carthusia) e otto di divulgazione scientifica (Editoriale Scienza) secondo i valori fondanti dell'Ateneo: libertà di ricerca e apertura al mondo.

Attento alle questioni di genere, il Progetto intende divulgare il sapere accademico al mondo esterno, recuperare la storia dell'ateneo intrecciando narrazione, scienza, storia e fornire occasioni per eventi collaterali: laboratori, mostre, incontri con le scuole. Schede di approfondimento efficaci, prive di didatticismo, avvalorate da esperti dell'Università, accompagnano i testi, che usciranno annualmente, in primavera e in autunno.

Otto figure straordinarie, che hanno segnato la storia dell'Ateneo per le loro intuizioni rivoluzionarie, per l'apporto delle conoscenze, per la forza innovatrice della libertà (secondo il motto *Universa universis patavina libertas* – “tutta intera, per tutti, la libertà nell'Università di Padova”) sono le protagoniste, in un contesto storico e scientifico reale, di “Storie libere”, raccontate da autrici per i personaggi maschili e da autori per quelli femminili.

Per Carthusia sono già stati pubblicati: *Noi, Galileo e la luna* (ottobre 2018); *Milla* (2019); e, appunto, *Il mistero dell'anatomista* (2019).

Originale fin dal titolo il testo su Galileo, dove il *Noi* rimanda al racconto dello scienziato fatto con uno sguardo femminile familiare: le due reali Virginie di famiglia – “noi”, appunto! – la sorella, che confidenzialmente lo chiama *Gali* e la figlia. Ne esce il ritratto dell’uomo-scienziato famoso nel mondo, che a Padova, in gran libertà, ha potuto costruire e perfezionare il cannocchiale per “esplorare” il cielo, le stelle, i pianeti, compiendo fondamentali scoperte e vivendo i migliori diciotto anni della sua vita.

Milla, invece, è dedicato alla figura di Massimilla Baldo Ceolin (1924-2011), la prima donna titolare di una cattedra presso l’Università patavina, dal 1222, anno della sua fondazione. Docente di Fisica Superiore, studiosa delle particelle, riesce a scovare l’antiparticella dell’iperone lambda, che le attribuisce il nome di “la signora dell’antilambda”. La sua determinazione e le sue capacità le consentono di ricoprire vari prestigiosi incarichi nel mondo e di darsi da fare, pure, per la divulgazione scientifica per bambini e ragazzi.

Grazie al dialogo serrato tra il personaggio fittizio Elena, la *ficcanaso*, otto anni, e Milla, il testo cattura il lettore, lo incuriosisce e gli spiega con un linguaggio semplice contenuti scientifici complessi.

A giugno è prevista l’uscita del testo di Paola Zannoner su Enrico Bernardi, uno dei precursori dell’invenzione dell’automobile con motore a scoppio.

“I libri dell’Orto”, invece, sono di contenuto naturalistico, eterogenei sia per dimensioni, sia per l’età degli utenti a cui si rivolgono; sono elaborati in collaborazione con l’Orto botanico di Padova (1545), il più antico orto universitario del mondo: un laboratorio, con le sue 3500 specie, di ricerca e di conservazione della biodiversità del Pianeta.

Con le mani nella terra. Alla scoperta del mondo vegetale (2019) invita a conoscere, in modo simpatico, le piante e la loro vita, incuriosendo e stimolando il lettore a partire dagli otto anni. Alla rigore scientifico dei contenuti e del linguaggio, abbina la parte pratico-operativa con giochi, curiosità, suggerimenti per fare il fogliario, per raccogliere i semi, per piantare le piante, fino a insegnare a preparare un *pranzo verde*.

Piante in viaggio, invece, rivolto ai ragazzi più grandi, è più complesso.

Nonno Bruno propone alla nipote Giulia di andare al *Mercato Grande*, il più ricco mercato ortofrutticolo della città, per trovare frutta e verdura provenienti da varie parti del mondo; così alla sera potranno fare una *cena mondiale*. Oltre alla scoperta delle molte piante, il testo propone anche la storia dell’agricoltura, che ha cambiato l’uomo e il paesaggio e, in chiusura, una serie di ricette dal mondo.

Sarebbe dovuto uscire ad aprile (posticipato a causa della situazione attuale) *Amicizie nell’orto* di Mariapia De Conto, ill. di Silvia Mauri, sull’interazione tra erbe aromatiche, piante e ortaggi.

Senza dubbio un progetto organico, un’occasione irripetibile, che punta al futuro e alla formazione culturale dei giovani, coniugando rigore scientifico e piacere della lettura. Da seguire con curiosità.

LUCIA ZARAMELLA