

# Research in Progress

A cent'anni da Democrazia  
e Educazione di John Dewey

A cura di  
Emma Beseghi e Tiziana Pironi

*il* **m** *estiere*  
della **p** *edagogia*

**FrancoAngeli**

OPEN  ACCESS



# Il mestiere della pedagogia Collana

diretta

da Massimo Baldacci

---

La collana "Il mestiere della pedagogia" si rivolge agli insegnanti e a quanti operano nei settori dell'educazione e della formazione e cercano lumi e ipotesi di lavoro per la propria pratica professionale.

Il presupposto della collana è il seguente: il mestiere della pedagogia consiste nel mettere a punto idee e modelli metodologici per affrontare i *problemi* delle pratiche educative, a partire da quelli della scuola e dell'insegnamento.

Per fare il proprio mestiere la pedagogia non si deve confinare in uno spazio teorico puramente astratto, né in una pratica meramente empirica. Deve invece assumere come proprio dominio i *problemi educativi* nella loro *concretezza storico-sociale*, e vedere la teoria come uno strumento per la loro comprensione e la loro soluzione. La pedagogia, cioè, assolve il proprio compito se diventa il "lume" in grado di rischiarare i cammini della prassi educativa.

La collana presenta perciò volumi tematizzati sui *problemi dell'educazione*, ed è articolata in due versanti.

Il primo versante è dedicato alle *ricerche educative*, e accoglie volumi nei quali è prevalente l'aspetto dell'analisi interpretativa di una data problematica formativa, ma il cui apporto è comunque gravido di implicazioni per la pratica.

Il secondo versante è dedicato ai *paradigmi educativi*, e presenta volumi che privilegiano un taglio teorico e metodologico, volto al tempo stesso ad interpretare criticamente le questioni e a definire modelli d'intervento e ipotesi operative (non ricette) da sperimentare nella pratica.

Nella collana, sono particolarmente prese in esame le problematiche inerenti alla formazione scolastica: la conoscenza e la relazione, l'apprendimento e i vissuti emozionali, il curriculum e l'organizzazione scolastica, i saperi e le strategie didattiche ecc. Ma anche le questioni formative extrascolastiche concernenti l'educazione permanente, il sistema formativo, le agenzie formative del territorio ecc.



# Il mestiere della pedagogia Collana

diretta

da Massimo Baldacci

---

**René Barioni**, *Haute École Pédagogique, Losanna*  
**Luciana Bellatalla**, *Università di Ferrara*  
**Fabio Bocci**, *Università Roma Tre*  
**Franco Cambi**, *Università di Firenze*  
**Enzo Catarsi**, *Università di Firenze*  
**Giorgio Chiosso**, *Università di Torino*  
**Enza Colicchi**, *Università di Messina*  
**Michele Corsi**, *Università di Macerata*  
**Mercedes Cuevaz López**, *Universidad de Granada*  
**Francisco Diaz Rosas**, *Universidad de Granada*  
**Liliana Dozza**, *Università di Bolzano*  
**Silvia Fioretti**, *Università di Urbino*  
**Massimiliano Fiorucci**, *Università Roma Tre*  
**Franco Frabboni**, *Università di Bologna*  
**Eliana Fraeunfelder**, *Università di Napoli*  
**Patrizia Gaspari**, *Università di Urbino*  
**Giovanni Genovesi**, *Università di Ferrara*  
**Cosimo Laneve**, *Università di Bari*  
**Isabella Loiodice**, *Università di Foggia*  
**Umberto Margiotta**, *Università di Venezia*  
**Carlo Marini**, *Università di Urbino*  
**Berta Martini**, *Università di Urbino*  
**Maria Chiara Michelini**, *Università di Urbino*  
**Franco Nanetti**, *Università di Urbino*  
**Riccardo Pagano**, *Università di Bari*  
**Teodora Pezzano**, *Università della Calabria*  
**Franca Pinto Minerva**, *Università di Foggia*  
**Mario Rizzardi**, *Università di Urbino*  
**Pier Giuseppe Rossi**, *Università di Macerata*  
**Roberto Sani**, *Università di Macerata*  
**Vincenzo Sarracino**, *Seconda Università di Napoli*  
**Giuseppe Spadafora**, *Università della Calabria*  
**Francesco Susi**, *Università Roma Tre*  
**Giuseppe Trebisacce**, *Università della Calabria*  
**Simonetta Ulivieri**, *Università di Firenze*  
**Angela Maria Volpicella**, *Università di Bari*  
**Miguel Zabalza**, *Universidad de Santiago de Compostela*

---

Ogni volume è sottoposto a referaggio a "doppio cieco".  
Il Comitato scientifico svolge anche le funzioni di Comitato  
dei referee.

# Research in Progress

A cent'anni da Democrazia  
e Educazione di John Dewey

A cura di  
Emma Beseghi e Tiziana Pironi

*il* **m** *estiere*  
della **p** *edagogia*

**FrancoAngeli**

OPEN  ACCESS

Pubblicazione realizzata con il contributo del Dipartimento di Scienze dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin".

*Editing, cura redazionale, impaginazione e coordinamento organizzativo:*  
Alessandro Soriani.

*Isbn open access: 9788891786418*

Copyright © 2019 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in versione digitale con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 3.0 Internazionale* (CC-BY-NC-ND 3.0)

*L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito*  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

# Indice

<b>Introduzione</b> , di <i>Emma Beseghi e Tiziana Pironi</i>	pag.	9
<b>Ripensando Democracy and Education</b> , di <i>Luciana Bellatalla</i>	»	15
<b>Una comunità di ricerca “in progress”</b> , de <i>il gruppo di dottorandi in Scienze Pedagogiche del Dipartimento di Scienze dell’Educazione “G.M. Bertin” (cicli 29°,30° e 31°)</i>	»	25

## **Parte prima Esperienza e Pensiero**

<b>Introduzione – la sfida della riflessività</b> , di <i>Maurizio Fabbri</i>	»	29
<b>Philosophy for Children: un’esperienza del pensare... insieme</b> , di <i>Mariangela Scarpini</i>	»	32
<b>Influenze deweyane nella pratica didattica di un maestro nell’Italia del secondo dopoguerra</b> , di <i>Chiara Venturelli</i>	»	47
<b>Sostando sul limite, in dialogo con John Dewey: esperienza, narrazioni e possibilità</b> , di <i>Gabriele Brancaleoni</i>	»	63

**ePortfolio e *lifelong learning*: traiettorie di connessione con il pensiero di John Dewey in «Democrazia e Educazione», di *Alice Baldazzi*** » 79

**Letteratura per l'infanzia e John Dewey: l'attualità dei "classici", di *Francesca Farinelli*** » 92

## **Parte seconda Ambienti e Relazioni**

**Introduzione, di *Roberta Caldin*** » 107

**John Dewey e Hannah Arendt: due pensatori dello spazio sociale, di *Marta Ilardo*** » 110

**Oltre i dualismi, oltre le frontiere. Rileggere Democrazia e Educazione al tempo delle famiglie divise dai confini, di *Marta Bertagnoli*** » 125

**Interventi educativi domiciliari: riflessioni sul contributo del pensiero di John Dewey a cent'anni da «Democrazia e educazione», di *Alessandra Parpinello*** » 138

**Le famiglie in un *entre-deux* culturale: una ricerca sulle sfide e le risorse della *mixité* culturale in ambiente familiare afro-italiano alla luce del pensiero di John Dewey, di *Claire Lajus*** » 149

**A scuola con Dewey. Alla luce del pensiero deweyano, alcune riflessioni sulle attuali dinamiche scolastiche connesse ai Bisogni Educativi Speciali, di *Giulia Righini*** » 166

## **Parte terza – Continuità e Linguaggi**

**Introduzione, di *Tiziana Pironi*** » 181

**Per un laboratorio di parole, comunità educante di democrazia, di *Alessia Lusardi*** » 184

<b>Le innovazioni della rete web a supporto della didattica universitaria</b> , di <i>Giada Trisolini</i>	»	199
<b>“Interessarsi” e “disciplinare”</b> : la continuità delle dinamiche relazionali mediate da ambienti digitali, di <i>Alessandro Soriani</i>	»	210
<b>Coeducazione e forme di cittadinanza delle donne nel dibattito primonovecentesco a partire da alcune categorie deweyiane</b> . di <i>Loredana Magazzeni</i>	»	226

#### **Parte quarta – Scopi e Direzioni**

<b>Introduzione</b> , di <i>Maria Lucia Giovannini</i>	»	241
<b>Accoglienza e responsabilità sociale come scopi dell’ideale democratico</b> , di <i>Marta Salinaro</i>	»	246
<b>Così lontani così vicini: Marx e Dewey</b> , di <i>Palmiro Potentino Propato</i>	»	257
<b>Democrazia e partecipazione sociale, a partire dal pensiero di John Dewey</b> , di <i>Luca Decembrotto</i>	»	272
<b>La professionalità dell’insegnante: riflessioni a partire dal pensiero di John Dewey</b> , di <i>Maurizio Betti</i>	»	282
<b>Postfazione</b> , di <i>Raffaele Mantegazza</i>	»	289



# Introduzione

di Emma Beseghi e Tiziana Pironi

Siamo veramente liete di pubblicare i contributi della terza edizione di *Research in progress*, importante appuntamento che da quattro anni a questa parte vede protagonisti i dottorandi e le dottorande, appartenenti ai tre cicli del Dottorato di ricerca in Scienze Pedagogiche del nostro Dipartimento.

Ogni edizione porta un timbro originale e la vivacità di uno spirito progettuale che nel tempo si è consolidato e arricchito, in virtù dell'individuazione di un'idea, di un nucleo tematico capace di tener insieme diversi progetti di ricerca: dall'edizione inaugurale, in cui i dottorandi hanno sperimentato per la prima volta una pratica di lavoro condiviso con l'allestimento di una mostra con i poster sulle loro ricerche, alla seconda edizione, in cui essi, oltre alla predisposizione di un video dedicato al tema della *ricerca*, hanno organizzato il seminario-workshop *Sguardi oltre i confini*, frutto di un lavoro di gruppo, articolato per sezioni tematiche, intenzionalmente trasversali ai loro progetti d'indagine, afferenti alle quattro aree del sapere pedagogico<sup>1</sup>.

La terza edizione ha poi visto il coinvolgimento attivo dei dottorandi che si sono cimentati in una nuova sfida, per loro molto appassionante, che ha trovato un'occasione preziosa nella ricorrenza del centenario della pubblicazione di *Democrazia e educazione* di John Dewey. Un classico che continua ad offrire sempre nuovi stimoli e che si è rivelato davvero, per parafrasare Umberto Eco, un'"opera aperta", un testo infinitamente dilatabile, carico di prolungamenti e anticipazioni sempre attuali.

Come è noto, l'opera di Dewey ha orientato la riflessione pedagogica in Italia a partire dal secondo dopoguerra ed ha rappresentato un costante riferimento nel dibattito culturale e scientifico riguardante sia gli oggetti, sia

<sup>1</sup> Vogliamo ricordare che a conclusione di quella giornata, così ricca e densa, Alessandro Bergonzoni, voce audace e insolito maestro del dubbio, con piglio ironico e dissacrante, ci regalava un monologo sulla ricerca ("*Sguardi oltre i confini...*" -Seconda Edizione di *Research in progress*, con la partecipazione di Alessandro Bergonzoni, Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G. M. Bertin", 28 maggio 2015).

i metodi di un sapere, quello della pedagogia, sempre più focalizzato sui problemi emergenti dai contesti esperienziali, senza per questo rinunciare a una riflessione di ordine epistemologico, etico e politico, sempre dialogante con le altre scienze umane, innanzitutto con la filosofia, con la psicologia, con la sociologia.

Con alterne fortune, il riferimento a Dewey ha dunque attraversato il dibattito pedagogico contemporaneo, ed ha assunto, a partire dagli anni Novanta, un ruolo centrale nella messa a fuoco degli spazi di indagine e di intervento che la pedagogia ha cercato, di volta in volta, di guadagnarsi in riferimento alle emergenze culturali, politiche e sociali del nostro tempo.

Così, a cent'anni di distanza, *Democrazia e educazione*, che nell'unione di queste due parole-chiave racchiude il significato più profondo della riflessione pedagogica e dell'impegno etico-sociale di Dewey, ha fatto da sfondo e da direzione di senso al lavoro dei dottorandi, alimentando un confronto e uno scambio per loro estremamente stimolanti. Attraverso una rilettura attenta, hanno reinterpretato il testo partendo dai loro differenti percorsi di ricerca; si è trattato di un lavoro condiviso, scandito da diverse fasi, che ha richiesto anche la presenza, in corso d'opera, di un approfondimento seminario con Luciana Bellatalla, nota studiosa di Dewey, per giungere infine all'individuazione di quattro parole-chiave: *Esperienza e pensiero; Ambienti e relazioni; Continuità e linguaggi; Scopi e direzioni*. Nuclei forti intorno ai quali hanno trovato convergenza i quattro gruppi di lavoro dei dottorandi, che hanno scandito quella giornata del 6 dicembre 2016, e che ora costituiscono l'articolazione delle quattro sezioni tematiche del presente volume.

Riscoprire il grande classico di Dewey, riflettendo sull'onda lunga di alcuni suoi nodi concettuali, ha condotto i dottorandi, durante la fase preparatoria del seminario, a uno stimolante confronto nell'individuare nessi e collegamenti tra i loro progetti di ricerca; un confronto che ha generato chiarificazione, portandoli oltretutto a mettere in discussione visioni particolaristiche e frammentate delle loro ricerche in corso d'opera. La capacità di mettersi in gioco durante gli incontri, in vista della presentazione, discussa e insieme condivisa, è stato un percorso di crescita, sia intellettuale che umano, un lavoro di tipo partecipativo che è andato certamente al di là di un'offerta formativa più ufficiale e codificata, di tipo unidirezionale.

L'appuntamento annuale del *Research in progress*, reso così esplicativo nel suo significato con l'edizione dello scorso anno, rappresenta dunque per i nostri dottorandi un'occasione per mettersi in gioco, sempre in modo nuovo e diverso, trovando un filo conduttore che faccia da raccordo tra i loro percorsi di ricerca. Un appuntamento che, come si è detto, non si esaurisce solamente nell'arco di una giornata, in cui essi possono esercitare competenze legate alla comunicazione, rilanciando lo scambio e la conoscenza dei loro

progetti presentandoli in pubblico. Esso viene infatti a rappresentare un vero e proprio *modus operandi*, sperimentato durante l'intero percorso triennale, in grado di attivare una sorta di comunità permanente, una comunità di confronto, di elaborazione e sviluppo di pensiero critico. Una collaborazione generativa di nuova conoscenza, che implica, per dirla con Franco Cambi, una "riflessività aperta", in base alla quale non è tanto importante la capacità di esporre o di spiegare, bensì di argomentare ciò che si alimenta dal confronto nell'affrontare problemi di ampia portata (Cambi, 2009, p. 106).

La messa in comune delle rispettive ricerche, afferenti alle quattro differenti aree della pedagogia (storica, teoretica, didattica, sperimentale) implica un confronto attivo che spinge a chiarire lati oscuri, problematicità, aprendo al tempo stesso a nuove istanze, ipotesi procedurali, nell'individuare le possibili convergenze e interconnessioni tra le diverse tematiche affrontate. Una ricerca *in fieri* che si distingue nettamente dalla semplice riproduzione statica di saperi codificati. Ciò che indubbiamente ha reso qualificante l'esperienza messa in atto dai dottorandi è stato proprio il ruolo attivo da loro esercitato lungo l'intero percorso triennale, che li ha visti protagonisti di un processo di co-produzione della conoscenza, molto lontano da un modello tradizionale di dottorato, condotto in solitaria, in un rapporto quasi esclusivo col tutor di riferimento, al fine dell'elaborazione della tesi.

Lo spazio lasciato ai dottorandi per la gestione in autonomia della loro formazione culturale ha perciò generato un forte senso di appartenenza, lo sviluppo di un clima di reciprocità, implicando pure la nascita di forti reti di sostegno, soprattutto tra coloro, iscritti al terzo anno, giunti alla fase conclusiva del loro percorso, e quelli più giovani (del primo e del secondo anno) che hanno potuto spesso far tesoro delle esperienze e dei consigli dei colleghi più maturi, nell'affrontare dubbi, problemi, difficoltà.

Il dottorato, vissuto come spazio di incontro, di condivisione quotidiana di esperienze, viene così a caratterizzarsi come luogo di crescita personale, oltre che culturale, in cui lo studio individuale, metariflessivo e autocritico, interagisce continuamente con la partecipazione a una "comunità di pratica", come ci insegna Etienne Wenger (1998). La *comunità di pratica* viene perciò sempre più a qualificarsi come una strategia fondamentale di apprendistato alla ricerca, a partire dalla comunità locale dei dottorandi, come nel caso di Bologna, e via via sempre più allargata alle comunità di ricerca nazionali e internazionali.

Nell'ottica della formazione di un futuro ricercatore, capace di sviluppare ampie reti cooperative di livello mondiale, il *Bologna Process* (1999) – il processo di riforma a carattere europeo che si propone di realizzare uno spazio europeo dell'istruzione superiore – ha giustamente collocato il Dottorato al massimo livello della filiera formativa, all'apice della comunità scientifica.

Nel 1999, col Bologna Process si evidenzia la dimensione sociale dell'Istruzione Superiore, concepita come una comunità di ricercatori aperta alla collaborazione con studiosi di ogni parte del mondo al fine di rispondere alle sfide emergenti dell'intero pianeta in termini di innovazione e di sviluppo. Con le successive Conferenze di Berlino (2003), di Bergen (2005), di Londra (2007) sono stati posti nuovi obiettivi in vista della costruzione di uno spazio europeo dell'istruzione superiore e dell'alta formazione alla ricerca.

Introdotta formalmente in Italia nel 1980, in notevole ritardo rispetto agli altri Paesi europei, e attivata di fatto a partire dal 1983, il Dottorato di ricerca ha visto nel corso di questi trentacinque anni una serie di mutamenti che ne hanno cambiato in parte le finalità. Nato inizialmente con l'unico obiettivo di formare futuri ricercatori in vista della carriera accademica, attraverso un lento sviluppo, è venuto invece a delinearci sempre più come il Terzo livello della formazione, aprendo il mondo della ricerca a quello del lavoro, dalle aziende agli enti pubblici e privati. Occorre tuttavia riconoscere che allo stato attuale appaiono ancora largamente insufficienti il riconoscimento e la valorizzazione del dottorato come risorsa a livello sociale e produttivo, non soltanto nell'ambito delle cosiddette scienze 'dure'.

Inseguito dai giovani come aspirazione o traguardo ambizioso, oppure temuto come parcheggio non garantito in un paese dove si diventa dottori tre volte, il dottorato, al di là delle visioni strategiche lungimiranti con cui è stato progettato, è stato indebolito dalla progressiva riduzione delle risorse finanziarie e da una normativa estremamente vincolante in termini di accreditamento (Regolamento 2013).

Entrando nel merito del dottorato in Scienze Pedagogiche del nostro Dipartimento, esso esprime e mette in risalto le irrinunciabili e spesso poco conosciute declinazioni del ruolo, del peso, dell'importanza della formazione e delle sue potenzialità nei differenziati settori dell'educazione. Con un'architettura strutturata su due indirizzi (pedagogico/storico-educativo e didattico/sperimentale), centrata il primo anno su quattro focus di approfondimento delle diverse aree, prevede al secondo anno un soggiorno di studi all'estero che spesso si trasforma in co-tutele, ovvero in convenzioni con università straniere che vincolano al rilascio di un doppio titolo oppure al raggiungimento del titolo *doctor europaeus*.

Ciò che comunque ci preme qui sottolineare, nella doppia veste di coordinatrici, in questo passaggio del testimone, di fine e inizio mandato, che coincide proprio con questa nuova avventura del *Research*, dedicato a *Democrazia e Educazione*, è il senso profondo di una comunità di ricerca operante, a cui i nostri dottorandi hanno saputo dar vita con grandi dosi di coraggio e di entusiasmo.

Le curatrici desiderano ringraziare particolarmente il dott. Alessandro Soriani per il prezioso lavoro di editing, cura redazionale, impaginazione e segreteria organizzativa prestata al volume.

## **Bibliografia**

- AA.VV., (2014). “La via europea del Dottorato alla qualità all'internazionalizzazione e all'occupabilità”, Numero Monografico di *Pedagogia oggi*, 1/2014, semestrale SIPED.
- Cambi, F. (2009). L'Alta Formazione nelle scienze dell'educazione, in P. Orefice, A. Cunti (a cura di), *La formazione universitaria alla ricerca. Contesti ed esperienze nelle scienze dell'educazione*, FrancoAngeli, Milano, 2009, pp. 103-109.
- Wenger, E. (1998). *Community of practice. Learning, meaning and identity*, CambridgeUniversity Press, New York, 1998 (trad. it. a cura di G. Scaratti, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2006).



# Ripensando Democracy and Education

di *Luciana Bellatalla*

## La lezione di Democrazia e educazione

Tralascero un discorso meramente espositivo del pensiero di Dewey per focalizzarmi su alcuni – pochi – aspetti del suo pensiero e prendendo spunto da un fatto occasionale, vale a dire il fatto che quest’anno cada il centenario della prima pubblicazione di *Democrazia e educazione*, un’opera punto d’arrivo di un lungo periodo di elaborazione e revisione di idee, temi e prospettive che parte dagli anni Novanta dell’Ottocento, quando, da epigono della sinistra hegeliana, Dewey approda ad un ripensamento del tutto originale di suggestioni idealiste, che andranno a costituire un fondo permanente della sua personale prospettiva, e quindi alla definizione del suo strumentalismo.

Dal 1890 al 1916, Dewey scrive molto, ripensa ai suoi maestri ideali, primo fra tutti Hegel, senza trascurare quel Kant su cui ha svolto la sua tesi di laurea; incontra Darwin e i “maestri” del pragmatismo; a Chicago, finalmente, esce dalle aule universitarie per osservare la realtà sociale e confrontare con essa le sue idee filosofiche: sarà un percorso di trasformazione, da cui uscirà non solo pragmatista o strumentalista, ma ormai e per sempre *liberal* e radicalmente progressista. Ma soprattutto necessariamente e irresistibilmente “attratto” dall’universo dell’educazione.

Tuttavia, fino al 1916, Dewey resta un filosofo ad orientamento sistematico, secondo la tradizione ottocentesca su cui si era formato. Dopo il 1916, egli entra a pieno titolo nella contemporaneità, diventando anche un pensatore sistemico. Se non cesserà di osservare e trattare ogni aspetto dell’esistenza, come emerge anche da un sommario sguardo all’elenco delle sue pubblicazioni, ad ogni buon conto proprio a partire da *Democracy and Education*, come ho sottolineato altrove<sup>1</sup> questa istanza sistematica si trasforma

<sup>1</sup> Cfr. la mia introduzione a L. Bellatalla (a cura di), “Ricezione di John Dewey in Europa e America”, n. 2 (Luglio-Dicembre 2016) della rivista on-line *Espacio Tiempo y Educación*;

in un'istanza alla complessità cercando di mettere sempre in luce un percorso di senso della conoscenza, della cultura e dell'esistenza, nel quale ed in virtù del quale tutti gli elementi o gli aspetti dell'esperienza presi in esame si danno in una inestricabile relazione e, quindi, anche in una insuperabile apertura e in una sostanziale problematicità reciproca<sup>2</sup>.

Con l'idea di complessità Dewey evidenzia quella dimensione del probabile, dell'ipotetico e dell'incerto che gli consente di sottolineare sempre di più il concetto di esistenza (e, quindi, esperienza ed anche percorso educativo) come ricerca della certezza e di concepire la verità non come un dato, ma come un orientamento logico, ossia come "asseribilità garantita".

Il 1916 va, dunque, considerato un anno di svolta e *Democracy and Education* il manifesto di questo nuovo indirizzo filosofico, preparato dalle opere precedenti e destinato a dare frutti sempre più consistenti, di fatto, fino alla vecchiaia dell'autore.

A confortarci in questa idea viene la stessa struttura di *Democracy and Education*, i cui contenuti, apparentemente disparati, possono, come ho varie volte notato e non posso esimermi dal notare anche in questa occasione, raggrupparsi intorno a cinque nodi tematici, che finiscono per descrivere una completa visione del mondo, con quei caratteri, quegli aspetti e quegli elementi che riescono a conferire al mondo degli uomini significato e soprattutto senso. Nell'opera del 1916 il lettore, infatti, approda ad una concezione dell'educazione nelle sue varie declinazioni attraverso la definizione di: 1. una teoria della conoscenza, che riprende in maniera chiara e certo più efficace le tesi di *How we Think*; 2. una teoria dell'ambiente umano, naturale e storico, basata sull'idea di relazione e con una forte istanza olistica; 3. l'idea di vita come crescita continua al punto che storia e cultura sono presenti non come passaggio da una fase all'altra o come ricapitolazione e ripetizione del passato; 4. il nesso tra metodo dell'intelligenza e educazione; 5. il legame tra educazione e vita sociale.

Siamo in presenza di una costruzione complessa o sistemica perché per la prima volta con chiarezza maggiore di quanto aveva tentati di fare in *How*

ma anche il mio intervento al convegno sui cento anni dell'opera deweyana, svoltosi nel novembre 2016 presso l'università di RomaTre, dal titolo *Note in margine a Democracy and Education, un'opera "inattuale"* (in corso di stampa).

<sup>2</sup> Nel capitolo XXIV di *Democracy and Education*, dedicato alla filosofia dell'educazione, come ho già avuto modo di notare nell'articolo citato alla nota precedente, Dewey afferma chiaramente che il compito della filosofia è cercare di comprendere, ossia di raccogliere in un "singolo tutto inclusivo" i vari particolari osservati o vissuti; sistemare ogni particolare nel suo contesto; dare compiutezza al mondo, sforzandosi di andare oltre le apparenze per scoprire i legami tra i disparati aspetti dell'esperienza.

*We Think*, Dewey definisce questi cinque nodi tematici come interdipendenti: ciascuno dipende dall'altro e, insieme, lo giustifica, lo prepara logicamente e lo legittima.

Il protagonista dell'intera, complessa costruzione è e resta il pensiero, inteso come il processo, il metodo e la funzione dell'atto riflessivo. Così era stato già in *How We Think* e così sarà fino a *Logic* e a *Knowing and The Known*, l'opera della tarda maturità scritta in collaborazione con il discepolo e collega Arthur Bentley: senza il pensiero, diventa impossibile costruire lo stesso concetto di educazione, che in Dewey, acquista progressivamente, a partire dal 1896, sempre maggiore consistenza teorica. La conoscenza, atto e frutto insieme del pensiero, non a caso si definisce come un processo fondato un progetto che, in quanto tale, allerta varie fasi dell'esperienza e vari aspetti delle capacità umane. Né va dimenticato che le idee devono farsi strumento dell'esperienza, in un ininterrotto vincolo tra pensare ed agire (nel quotidiano), tra teoria e prassi, nelle fasi più raffinate dei processi culturali. Ma sempre nel rispetto di un metodo, prima di tutto logico, di carattere scientifico.

Il legame con l'educazione appare in tutta evidenza; si presenta come necessario e, quindi, ineludibile. Se l'educazione è garantita dall'uso efficace del pensiero, come emerge fin da *How We Think*<sup>3</sup>, tuttavia il pensiero non è una facoltà statica, una sorta di corredo dato una volta per tutte al soggetto che può servirsene *ad libitum*, ma è un processo che deve essere continuamente educato e ri-educato. Si potrebbe dire che il soggetto umano è ragionevole in potenza, ma deve far passare la sua potenzialità all'atto, educandola: insomma, la ragionevolezza e le capacità logiche, per essere acquisite, vanno esercitate ed alimentate. E come farlo se non attraverso l'educazione? Anzi, attraverso un'educazione ininterrotta che coincide con il corso della vita stessa e non è circoscritta al solo momento della frequenza della scuola e, quindi, dell'istruzione.

Ciò implica, necessariamente, una revisione del rapporto tra ambiente e società, tra natura e cultura rispetto al passato ed alla tradizione: la crescita dei soggetti, infatti, si fonda e si realizza come la sinergia tra natura, intesa come potenzialità, e dimensione culturale, in cui si evidenziano bisogni e interessi, senso di appartenenza ad un corpo comune (come Dewey sottolineerà in *A Common Faith* con un orientamento di civile religiosità), e come urgenza di abbattimento delle barriere e delle stratificazioni sociali, al fondo, come si legge nell'opera del 1916, il significato più vero e profondo di un stile di vita democratico.

<sup>3</sup> Cfr. L. Bellatalla, John Dewey, epistemologo della pedagogia e della didattica, in G. Genovesi, *Pedagogia e didattica alla ricerca dell'identità*, Milano, FrancoAngeli, 2003, pp. 113-130.

Dunque, posso ripetere ciò che da tempo vado affermando: il pensiero postula la necessità dell'educazione come questa postula il metodo dell'intelligenza. Lo stile di vita democratico nasce, può radicarsi e vivere proprio, e sarei tentata di dire solo, nel punto di incontro e di raccordo tra natura, ambiente sociale e cultura. E quel punto di incontro e di raccordo non si potrebbe definire in maniera più adeguata e appropriata se non con il termine educazione.

Un'esperienza individuale e sociale come quella che Dewey descrive, cioè aperta e continua, volta alla continua ricostruzione di situazioni e contesti, attraverso un metodo d'indagine scientificamente orientato, che suggerisce l'importanza e la fecondità dell'ipotesi e del probabile rispetto al dato indiscutibile, al dogmatico ed allo statico non può che approdare alla democrazia. E ad una democrazia come orientamento morale e stile di vita più che ad una democrazia quale rituale di gestione della vita pubblica. Solo un ininterrotto processo di formazione umana e civile garantisce la libertà in tutti i suoi aspetti, ossia come libertà di espressione, di fede religiosa, di manifestazione politica e vorrei aggiungere, di orientamento nelle scelte più intime e private e, quindi garantisce anche la certezza e la sicurezza dei diritti giuridici e civili.

Dewey non è l'interprete servile della vita del suo tempo e della sua realtà sociale, che, pure osserva (e per lo più critica e, anzi, critica tanto più quanto più ne vede i pericoli e le degenerazioni<sup>4</sup>); il suo approdo alla democrazia è necessario, perché è preparato, sorretto e difeso dal suo stesso modo di pensare. Dal 1916 in poi, egli non fa che determinare le condizioni concettuali grazie alle quali una democrazia può esistere: da un lato, il metodo dell'intelligenza, che non vuole vincoli precostituiti se non quelli posti dai principi logici, ossia dalle leggi stesse che lo regolano; dall'altro, il processo-percorso educativo, il pensiero si esplica. Chi pensa necessariamente si educa come chi educa non può che essere abituato all'uso metodico e creativo del pensiero.

Di qui le indicazioni didattiche e organizzative di Dewey: se scuola e insegnante sono due pilastri della sua costruzione pedagogica, il modello didattico che propone non è una scuola attiva, ma una scuola-laboratorio, in cui il conoscere è sempre e necessariamente uno sperimentare e in cui gli alunni imparano, accanto ai maestri, ad esercitare il pensiero.

<sup>4</sup> Senza entrare nel merito della questione, mi limito a rimandare alle riflessioni politiche che egli pubblicò in articoli e saggi, come *Liberalism and Social Action*, dopo la crisi economica del 1929 e fino, in pratica, allo scoppio della seconda guerra mondiale, attaccando con coerenza i totalitarismi occidentali, chiarendo il suo rapporto con il comunismo e, al tempo stesso, descrivendo una deriva anti-democratica (benché formalmente non totalitaria) negli USA dopo il 1929, sempre meno "laici" e asserviti a lobby economiche e politiche.

A distanza di un secolo non dovremmo tuttavia dimenticare che da questa impostazione sono derivate delle suggestioni evergreen, quali, ad esempio, la pregnanza del nesso tra teoria e pratica; l'istanza alla laicità; l'ineludibilità della formazione degli insegnanti; la concezione di una formazione unitaria ed integrale; il significato della storia come luogo delle scelte individuali, civili e sociali; e, infine, il valore dell'impegno di tutti e di ciascuno nella costruzione della società, in quanto comunità di tutti.

In conclusione, Dewey ci invita a riflettere sul fatto l'educazione non un'attività che si può organizzare efficacemente e soddisfacentemente sull'onda di suggestioni contingenti o di mode, magari seduttive: essa ha bisogno, alla sua base di un'idea regolativa di educazione (che Dewey, abbiamo visto, ravvisa nel corso e nel metodo del pensare), per non restare al livello di mera empiria o peggio di improvvisazione.

La scuola, quale centro irradiatore del processo continuo dell'educazione, come Dewey ha già chiaro nel 1899 con *The School and Society*, non può avere una posizione ancillare rispetto a esigenze economiche o ideologiche o individualistiche di nessun genere: essa, sebbene si sia costituita concretamente anche per far fronte a quella separazione tra la vita e la produzione determinata dalla rivoluzione industriale, ha tuttavia una ragion d'essere, tutta teorica, vale a dire indipendente da bisogni contingenti, perché è definita dall'idea stessa di educazione e, quindi, dall'intrinseca costituzione del pensiero.

Perciò, essa è di necessità laica come il metodo che applica e su cui è fondata la sua necessità di luogo dell'educazione, posto al centro di un sistema formativo che abbraccia sistemicamente tutte le manifestazioni sociali e culturali (dal Museo al Teatro, dalla fabbrica alla famiglia) e tutte le agenzie (esplicitamente o implicitamente) formative di dato contesto socio-culturale. Per questo motivo, l'universo educativo è fondato sulla relazione – tra le sue parti costitutive, tra i soggetti che lo popolano, tra i gruppi che lo definiscono – ed è necessariamente aperto ed inclusivo<sup>5</sup>: come, infatti, l'educazione coincide con il corso della vita e non può né deve, pertanto, conoscere interruzioni, così la scuola deve entrare in rapporto con tutti i soggetti individuali e sociali, con i quali, attraverso i quali e per i quali, essa determina la parte formale della sua azione formativa. Come l'educazione copre di necessità l'intero corso della vita, così essa deve dilatarsi all'intero contesto in cui la vita si svolge e si sviluppa. Come la vita è un'avventura intrinsecamente educativa così la società deve trasformarsi in una comunità necessa-

<sup>5</sup> Su questo aspetto ho particolarmente insistito nella conclusione del mio già citato intervento (ora in corso di stampa) al convegno romano del novembre 2016.

riamente educante. E non basta: per garantire quell'apertura, quella continuità e quella qualità progettuale e creativa che deve accompagnare lo stile di vita democratica, l'educazione non può essere se non per tutti. Non uno escluso, pena la perdita, appunto, della democrazia e del suo carattere etico prima ancora che politico.

## Una sfida aperta

Può essere scontato notare che di questo insegnamento, nonostante l'interesse degli specialisti per il pensiero deweyano, sia oggi rimasto ben poco: si possono chiamare a testimoni i rigurgiti di conservatorismo (o peggio) e di autoritarismo, di cui anche gli Stati Uniti sono un esempio tutt'altro che marginale; ma anche, per restare nell'universo educativo, l'impoverimento della cultura e della scuola in tutto l'Occidente e il progressivo sviluppo di una visione utilitaristica del sapere. Purtroppo è un dato di fatto dinanzi al quale chiudere gli occhi sarebbe colpevole.

La contrapposizione tra questo modello "degenerato", che si costruisce oltre il pensiero e senza il metodo dell'intelligenza, da una parte, e il modello deweyano di esistenza e di esperienza, dall'altro, è evidente e forte.

Proprio sulla scorta di questa evidenza, sarebbe facile redigere una sorta di catalogo delle sfide che Dewey ci pone dinanzi: come educatori, già in campo o che si preparano a diventare tali, come insegnanti e, soprattutto, come intellettuali, che non possono e non devono lasciarsi vivere, scegliendo la rassegnazione implicita nell'ammonimento a vivere appartati, che Epicuro dava in un periodo, forse anche più triste del nostro e come il nostro, certo, pieno di contraddizioni, caratterizzato dalla perdita della libertà.

Potrei tornare qui su temi, aspetti ed elementi del pensiero deweyano, su cui ho lavorato per anni – ora in saggi, più o meno lunghi, esplicitamente dedicati a Dewey ora in lavori che senza la lettura Dewey non avrebbero mai visto la luce<sup>6</sup>. Mi riferisco ai temi portanti del pensiero deweyano, dalla transazione alla "fede comune", dal rifiuto dell'assolutismo e di una metafisica

<sup>6</sup> Cfr., tra i primi, John Dewey e la cultura italiana del Novecento. Pisa, ETS, 1999, John Dewey nella spirale idealistica, in P. Colonnello, G. Spadafora (a cura di), Croce e Dewey cinquant'anni dopo, Napoli, Bibliopolis, 2002, pp. 151-162, John Dewey, lettore di Darwin, in E. Marescotti, D. Lombello (a cura di), ... E venne il 1859..., Lecce, Pensa Multimedia, 2010, pp. 61-74, Educazione e storia: la lezione di John Dewey, in "Studium educationis", XIII, 2, 2012 e Dal metodo scientifico a una fede comune: conoscenza, educazione e politica in John Dewey, in "Educazione democratica", 5/2012; tra i secondi, in particolare, L. Bellatalla, Leggere l'educazione oltre il fenomeno, Roma, Anicia, 2009.

fine a sé stessa, statica e irrispettosa del divenire dell'esperienza alla più volte richiamata laicità.

Ma qui, rivolgendomi a giovani studiosi e studiosi, che si vanno formando per imboccare quella strada della ricerca, che da molti anni ho scelto con passione e dedizione, voglio insistere solo su un aspetto. Anzi su un aspetto che è tra i più trascurati quando ci si avvicina a Dewey, un pensatore a cui spesso si riprovano due debolezze: la prima, di non dare spazio alla dimensione affettiva della conoscenza a tutto vantaggio dell'intelletto, in tal modo dimenticando le affascinanti pagine di *Art as Experience*; la seconda, di essere troppo legato alla dimensione del presente, con ciò dimenticando la centralità che nel complesso di questo pensiero hanno la dinamicità dell'esistenza e la progettualità dell'esperienza.

Dall'intreccio tra divenire, che rimanda all'idea di Storia, e progettualità, che si fonda sull'intreccio tra attività del pensiero e tensione verso il rinnovamento (quale espressione e manifestazione dello sforzo educativo), Dewey non può che suggerire oggi come al suo tempo, quando scelse la via dell'impegno in battaglie e questioni sociali, non solo di vivere pienamente nel mondo, testimoniando idee ed ideali, ma anche di affrontare i problemi guardando al futuro, all'esperienza che va costruita, ma ancora non c'è: in una parola, secondo un'istanza utopica.

Senza questa istanza, che si coniuga con l'intelligenza creativa, nessuna educazione, intesa come processo verso la trasformazione ed il miglioramento, è possibile. E tale istanza invita tutti, non uno escluso, a guardare il mondo senza pregiudizi, ma mai disincantati; con lo stupore che alimenta il pensiero e con la volontà di ri-costruire sempre il mondo in maniera nuova, perché ogni evento sia capace di dare senso e significati così ricchi da sorprendere e incoraggiare a proseguire il cammino con curiosità e partecipazione. Sempre verso il nuovo e sempre verso il meglio, non per un cieco ed ottuso ottimismo, ma perché vivere significa cercare ininterrottamente significati sempre più soddisfacenti alle nostre esperienze ed alle nostre relazioni.

Se ciò vale per tutti, non uno escluso, visto che in questo quadro ho, al fondo, descritto il percorso educativo che ci aspetta e che di spetta in quanto soggetti umani, dal momento che è connaturato allo svolgimento stesso dell'esistenza, ciò vale anche ed in particolare per l'intellettuale, che, per formazione e scelta, ha acquistato un ruolo sociale interessante. E quando dico intellettuale, non penso ad una *élite* fortunata e separata, ma penso, per dirla in soldoni, a tutti coloro che, per formazione e per scelta, si dedicano, non in una *turris eburnea* ma nel mondo della vita ordinaria, precipuamente ad affinare cultura, ricerca, arte e ad offrire spunti, suggerimenti e motivi di riflessione agli altri, impegnati in altre occupazioni. Gli intellettuali cui

penso non sono solo giornalisti o accademici o artisti, ma anche tutti i ricercatori in generale e tutti gli insegnanti in particolare che, ogni giorno, nella classe ed accanto ai loro alunni, mettono in atto ed affinano il metodo dell'intelligenza, lo trasmettono e se ne fanno garanti.

E a questo proposito, vorrei chiudere con alcune riflessioni che ho posto in conclusione al mio breve, recente saggio *Le mie radici deweyane*<sup>7</sup>. E ho scelto di chiudere con queste brevi riflessioni non per il compiacimento dell'auto-citazione, ma perché credo che oggi non potrei esprimere più chiaramente il mio pensiero al riguardo. Mi limito ad aggiungere che, sebbene con il passare dei decenni i rapporti intellettuali di Dewey con Kant si fossero deteriorati<sup>8</sup> ed egli dichiarasse di preferenza i suoi debiti permanenti nei confronti di Hegel, questo implicito, ma evidente, richiamo ai doveri dell'intellettuale va ascritto ad una eredità kantiana, mai denunciata eppure presente.

Posto che la Filosofia, unitamente al rigore logico-metodologico ed allo sforzo progettuale dell'esperienza, – scrivevo – siano pilastri dell'idea educativa e servano la causa della continua emancipazione di soggetti individuali e sociali, l'intellettuale viene *ipso facto* investito di un dovere di partecipazione, di sorveglianza e di critica a quanto lo circonda. In fondo, la vera scommessa dell'educazione si gioca sul terreno della vita adulta, quando i maestri ed i luoghi formali dell'educazione e dell'istruzione sono ormai lontani. Bisogna diventare, dunque, maestri di sé stessi: qui sta il nodo. E bisogna sapere scegliere i maestri informali che la vita offre. L'intellettuale, indipendentemente dai mezzi che predilige per esprimersi e per trasferire agli altri le sue idee – sia esso cioè artista, musicista, ricercatore, giornalista, attore o fisico – non può e non deve rinunciare ad essere educatore in senso lato.... Deve non rinunciare mai ad essere testimone e sprone del suo tempo e degli altri. E non per arroganza o per orgoglio, bensì per la consapevolezza dei limiti dell'esperienza e della conoscenza umane e, nel contempo, della insuperabile complessità dell'esistenza, in nome della quale nulla può darsi di definitivo ed indiscutibile. L'intellettuale, dunque, deve essere un ponte tra gli aspetti appariscenti del suo tempo e la riflessione critica e, al tempo stesso, un traghettatore degli adulti verso sponde culturali, civili, storiche inesperte. Critico del presente e, nel contempo, difensore della speranza nel futuro, anche quando tutto sembra opporsi e indicare la sua inattualità: questo è il dovere dell'intellettuale.

<sup>7</sup> L. Bellatalla (a cura di), *Il mio Dewey. Riflessioni sull'eredità deweyana*, Roma, Anicia, 2016.

<sup>8</sup> Per mettere in evidenza come Dewey avesse con il tempo assunto un atteggiamento sempre più apertamente critico nei riguardi di Kant, basterebbe pensare alla lettura che dà del suo pensiero nel breve saggio del 1915, *German Philosophy and the Politics*, in cui Kant è addirittura accusato di militarismo e di istigazione alla guerra. Su questo saggio deweyano, cfr. L. Bellatalla, *Dewey e Kant: una lettura "stravagante" del 1915*, in "Studi kantiani", XVI, 2003, pp. 99-110.

## Bibliografia

- Bellatalla, L. (1999). *John Dewey e la cultura italiana del Novecento*. Pisa, ETS.
- Bellatalla, L. (2002). *John Dewey nella spirale idealistica*, in P. Colonnello, G. Spadafora (a cura di), *Croce e Dewey cinquant'anni dopo*, Napoli, Bibliopolis, pp. 151-162.
- Bellatalla, L. (2003). *Dewey e Kant: una lettura "stravagante" del 1915*, in "Studi kantiani", XVI, 2003, pp. 99-110.
- Bellatalla, L. (2003). *John Dewey, epistemologo della pedagogia e della didattica*, in Genovesi, G. *Pedagogia e didattica alla ricerca dell'identità*, Milano, FrancoAngeli, pp. 113-130.
- Bellatalla, L. (2009)., *Leggere l'educazione oltre il fenomeno*, Roma, Anicia.
- Bellatalla, L. (2010). *John Dewey, lettore di Darwin*, in E. Marescotti, D. Lombello (a cura di), ... E venne il 1859..., Lecce, Pensa Multimedia, pp. 61-74.
- Bellatalla, L. (2012). *Dal metodo scientifico a una fede comune: conoscenza, educazione e politica in John Dewey*, in "Educazione democratica", 5/2012.
- Bellatalla, L. (2012). *Educazione e storia: la lezione di John Dewey*, in "Studium educationis", XIII, 2.
- Bellatalla, L. (a cura di) (2016) *Il mio Dewey. Riflessioni sull'eredità deweyana*, Roma, Anicia.
- Dewey, J. (1915). *German Philosophy and the Politics*, H. Holt.



## Una comunità di ricerca “in progress”

de il gruppo di dottorandi in Scienze Pedagogiche del Dipartimento di Scienze dell'Educazione “G.M. Bertin” (cicli 29°,30° e 31°)

Alcuni di noi ricordano il momento in cui 4 anni fa, la professoressa Be-seghi, allora coordinatrice del corso di dottorato presso il nostro dipartimento, convocò il gruppo dei dottorandi per proporre loro un nuovo progetto. L'idea era semplice ma allo stesso tempo ricca di stimoli: creare una giornata in cui i protagonisti fossimo noi e le nostre ricerche, una giornata in cui la comunità locale di ricerca ponesse l'attenzione ai nostri percorsi.

Il Research in Progress, nome coniato per quel timido progetto, fin dalla sua nascita, è sempre stato un “banco di prova” importantissimo per noi dottorandi. Avere l'occasione di verificare lo stato di avanzamento delle proprie riflessioni, di trasformare in narrazioni i propri risultati per esporle a un pubblico di professori, studenti ed esperti del settore sono state esperienze fondamentali per la crescita nella ricerca.

Quello che però vorremmo maggiormente sottolineare in queste poche righe a nostra disposizione è l'importanza che ha assunto l'intero progetto per la costituzione di un gruppo di riflessività: l'opportunità che ci è stata data di appropriarci del processo progettuale, decisionale e organizzativo dell'intera iniziativa, ha dato origine a un processo di aggregazione e confronto inusitato.

Un approccio al lavoro inedito, dal basso, che ha visto tutti impegnati in tappe progettuali e dibattiti a favore di risoluzioni poi presentate al confronto con le coordinatrici del nostro dottorato.

Siamo quindi a ringraziare vivamente per questo spazio offertoci.

Questo investimento ci ha permesso di trasformare il Research in Progress del 2016 in una reale occasione di incontro, confronto e formazione, vista la presenza e partecipazione, non solo di un folto gruppo di dottorandi desiderosi di dialogare e insieme riflettere, ma anche di un autore, imprescindibile per il sapere pedagogico, quale è *John Dewey*, di cui decorreva il centenario dalla pubblicazione del suo *Democrazia e Educazione*.

Questo percorso, certamente difficile e pieno di sfide, grazie al supporto delle professoressse Beseghi e Pironi, dei nostri tutor supervisor, della comunità di ricerca del nostro dipartimento e, grazie ai preziosi contributi dei Professori Luciana Bellatalla e Raffaele Mantegazza, è stato possibile e ha dato origine a una circolarità virtuosa di pensiero pedagogico; ha dato risposta al nostro bisogno di condivisione e confronto nel procedere lungo l'itinerario della conoscenza, nonché al nostro bisogno di prendere parte ad una comunità di ricerca, che sia sempre "in progress" anche grazie al nostro embrionale contributo.

Ci preme, infine, concludere lo spazio a nostra disposizione con un piccolo pensiero rivolto ai futuri dottorandi che ci succederanno, un pensiero che abbiamo fatto nostro lavorando insieme nel realizzare un progetto come quello descritto in queste pagine. Costruire una comunità di ricerca che lavori davvero insieme in maniera attiva, critica e co-costruttiva è un'esperienza che va vissuta, che difficilmente può essere compresa attraverso una descrizione o se semplicemente osservata. Si tratta di una scelta di investimento relazionale, che richiede cura, tempo, impegno e fatica: tutti ingredienti che sembrano allontanare ognuno dai propri impegni, lavori, ricerche, dunque dal proprio compito da dottorando o dottoranda finalizzato alla produzione della tesi finale.

Ma non è così.

A nostro parere questa quotidiana scelta di impegno a favore di momenti per la condivisione di competenze e conoscenze, momenti per il confronto con pari ed altri colleghi più esperti, momenti nei quali, per poter raggiungere davvero una meta, risulti necessario saper dialogare, mediare, motivare, valorizzare e incoraggiare, è stata una delle esperienze più arricchenti, istruttive e significative dei nostri percorsi di dottorato in scienze pedagogiche.

Abbiamo imparato da una piccola volpe parlante che è proprio il tempo che si *perde* per la propria rosa che la rende così speciale. Allo stesso modo, è proprio il tempo che "perderete" per costruire la vostra comunità di ricerca che la renderà significativa ed arricchente. Badate bene, Saint-Exupéry non ha usato a caso il verbo "perdere": il tempo che potrete pensare di aver spreco non lo sarà, ed anzi, sarà esattamente quello che vi renderà corresponsabili della comunità di ricerca di cui deciderete di sentirvi parte. Sarà quel tempo che la renderà un'esperienza costitutiva, unica e ... speciale.

**Parte prima**  
**Esperienza e Pensiero**



## Introduzione: la sfida della riflessività

di Maurizio Fabbri

*Quand'è che il pensare e il pensiero divengono significativi?*

Quando la spontaneità delle nostre rappresentazioni perde la propria efficacia, perché la realtà s'impone ed esercita resistenza, ne denuncia l'inadeguatezza e sollecita la ridefinizione di punti di vista consolidati. Il linguaggio è *parlato* – direbbe Heidegger (cfr. Heidegger, 1959) – fino a quando non diventi *parlante*, ma il passaggio fra queste dimensioni dell'esperienza linguistica – quella dell'esser già detti da un universo culturale che altri hanno contribuito a costruire per noi; e quella del dirsi in prima persona, secondo parole e concetti che sentiamo finalmente nostri – passa attraverso molti stadi del processo di crescita e d'evoluzione ed esige l'attraversamento di confini, oltre i quali sperimentiamo l'estraniamento e la confusione identitaria.

Difficile dare un senso *per noi* alle parole, quando quel senso ci è stato trasmesso; difficile agganciarle alle proprie emozioni, perché queste imparino a raccontarsi e a decostruirsi. L'idea funge spesso da barriera alla comprensione di sé e del mondo, come insegna Morin (cfr. Morin, 2009), ma, in assenza dell'idea, possiamo dare voce solo a ciò che viviamo all'interno dei contesti in cui l'esperienza emozionale, quand'anche efficace, rischia di esaurirsi e di risolversi in sé stessa. Il pensiero e il pensare affiorano, quando si fanno referenti di uno o più mondi *possibili*, differenti ed alternativi al mondo reale, nel quale si è, sin lì, svolta la nostra esperienza.

Ogni pensiero è elaborazione di vissuti, azioni ed esperienze, che non possono più essere dati per scontati: il pensiero è azione, quando l'azione stessa può interrompere il proprio corso, come in una diga, nella quale l'acqua non trova ancora vie di fuga dai luoghi entro cui dimora prigioniera. Il pensare esige il superamento di un ostacolo, l'elaborazione di una difficoltà, che esclude la mera coazione a ripetere, così come il rito più e più volte reiterato. Non vi è intelligenza solo nel pensare né vi è intelligenza solo nelle azioni, che costringono a pensare: in quanto partecipi di una realtà trasmessa,

siamo intelligenti anche quando ci facciamo portatori di un'eredità, che non impone ostacoli e non mette alla prova.

Quest'intelligenza tuttavia è un dono dell'ereditarietà e di un ambiente che ci protegge dal rischio e dal dono della discontinuità. È l'intelligenza della lingua parlata e del gesto codificato, di un codice che non necessita d'innovazioni, perché gode dell'atavica saggezza dei saperi appresi, così come di quella degli istinti. È l'intelligenza che non ha più bisogno di dirsi, sino a quando non sia minacciata da un evento, spesso temuto e, in quanto tale, rifuggito, che ne compromette la stabilità, ne sovverte gli esiti, il destino. Chi più degli educatori ha pronunciato parole già codificate e che cosa, più dell'educazione stessa, è stato il terreno privilegiato della continuità educativa, che ammette, ma non contempla, e tanto meno programma, smottamenti e cedimenti?

I riti dell'educare hanno privilegiato i circuiti del pensiero addestrato, premiato l'insorgere degli automatismi (Laborit, 1985), che identificano la mente con i saperi appresi. Da qui, la difficoltà di pensare l'educazione come ad un evento plurale, popolato di menti *in fieri*, esplorativamente diverse le une dalle altre, costitutivamente incompiute. Menti singolari, consapevoli della proprio esser relative le une alle altre, nel rispetto delle une e delle altre. Universalmente protese ad affermare la fondatezza della propria irripetibile specificità, senza negarne il fondamento etico ed epistemologico, che le lega a tutte le altre menti del mondo. Non vi è creatività del pensiero, che non muova dall'azione stringente di ogni singola mente, dai suoi particolari circuiti d'esperienza; al tempo stesso, non vi è creatività che non sappia trovare i legami sottili con l'esperienza altrui, quand'anche percepita come meno innovatrice e creativa.

Non è possibile insegnare a pensare, limitandosi ad insegnare a pensare: è il punto di partenza, ma anche d'arrivo, tanto dell'insegnamento montessoriano, quanto della pedagogia di Dewey, ed entrambe trovano nel modello della *philosophy for children* un interessante strumento di riattualizzazione. La competenza riflessiva esige l'attraversamento di confini e zone di complessità, che fanno leva sulla ristrutturazione dell'imprinting e sul potenziamento della plasticità cerebrale (Fabbri, 2006): l'unico vero insegnamento necessario ha che fare con l'individuazione di soglie tollerabili di difficoltà, da prospettare all'esperienza dello studente. Non vi è intervento di agevolazione, che non comporti l'esposizione diretta a quel pensiero della complessità, che esige la familiarizzazione, crescente e graduale, con i paradossi dell'educare. Quali paradossi?

Quelli che comportano l'affiancamento di realtà apparentemente incompatibili e contrastanti tra di loro e che danno tanto più valore all'esperienza educativa, quanto meno la si depuri dei suoi elementi di ambivalenza e di

contraddizione. Per dirla con Sennet (cfr. Sennet, 2012), non è possibile investire in capitale sociale se i contesti chiamati a farlo non sono messi in condizione di confrontarsi con le sfide della convivenza, tollerando il coinvolgimento, all'interno di uno stesso contesto, di storie personali e sociali tendenzialmente irriducibili le une alle altre. In che misura, quello che per Dewey era il banco di prova dell'educazione democratica può essere testimoniato dall'esperienza di un maestro, come Cesare Malservisi, del nostro recente passato? In che misura, gli ostacoli incontrati, i conflitti sperimentati costituiscono un interessante punto di partenza anche per le scuole dei giorni nostri?

Per fare questo, ovviamente, la scuola e l'educazione devono aprirsi a fenomeni esistenziali e a categorie, tradizionalmente delegate al più ampio universo extrascolastico, inglobando nell'analisi esperienze, tradizionalmente considerate discutibili, come quelle inscritte nei processi di iniziazione alla complessità dell'esistenza e nelle delicate interazioni tra l'infanzia, l'adolescenza e la figura del mentore: il linguaggio delle ferite e dei traumi, che sostanziano la nostra memoria culturale, non può essere oggetto di rimozione *tout court*, ma deve poter confluire in rappresentazioni dell'educare, che trovano nei linguaggi della narrazione uno stimolo all'ampliamento del campo d'analisi e al potenziamento del pensiero divergente. La narrazione, ovviamente, assurge a dimensioni epiche, quando chiama in causa un intero modello di civiltà, ma può anche costituire occasione di documentazioni più sottili e quotidiane, come quelle che entrano nella documentazione e certificazione delle proprie competenze professionali, lungo il percorso del *life long learning*: uno degli strumenti indicati è quello del Portfolio.

Uno spaccato ampio, dunque, quello offerto da questi giovani studiosi, in stretta connessione al pensiero di Dewey: difficile da tenere insieme, per l'eterogeneità dei fenomeni indagati e delle corrispondenti chiavi di lettura, ma proprio per questo interessante all'analisi, per il suo prospettare, in sede teorica, un quadro composito dei problemi dell'educare, non meno articolato e controverso di quello che si realizza nei contesti scolastici, quando troppo ampie differenze mettono alla prova le capacità di sintesi degli insegnanti.

## Bibliografia

- Fabbri, M. (2006). *I giorni del cambiamento*, in M. Contini, M. Fabbri, P. Manuzzi, *Non di solo cervello*, Cortina, Milano.
- Heidegger, M. (1959). *In cammino verso il linguaggio*, Mursia, Milano 2014.
- Laborit, H. (1985). *La colomba assassinata*, Mondadori, Milano.
- Morin, E. (2009). *Il gioco della verità e dell'errore*, Erikson, Trento.
- Sennet, R. (2012). *Insieme*, Feltrinelli, Milano.

# Philosophy for Children: un'esperienza del pensare... insieme.

di Mariangela Scarpini<sup>1</sup>

## Abstract

A partire da una rilettura dei concetti di “esperienza e pensiero” proposti da John Dewey, si esplora la possibilità di offrire ai bambini e alle bambine - già a partire dall'infanzia in contesti educativi formali e non - strumenti atti a favorire l'esercizio del pensiero.

Il presente contributo ha lo scopo di mettere in evidenza gli elementi che concorrono, in maniera sostanziale, a fornire percorsi finalizzati all'esercizio del pensiero e, in particolare, del pensare insieme, dell'incontro con l'altro e con un punto di vista altro, all'interno di un gruppo classe che si costituisce come comunità di ricerca.

## Parole chiave

Esperienza, pensiero, educazione, Philosophy for Children, pratica filosofica di comunità, Community of Inquiry, ricerca, infanzia.

Considerando il quadro del nostro tempo, che sembra descrivere un contesto a rischio di diffusa conflittualità e pregnante di condizionamenti a diversi livelli, anche le più recenti politiche nazionali (Legge 13 luglio 2015, n. 107) e internazionali (Obiettivi Stabili del Millennio 2000, Agenda 2030 ONU 2015, Art. 29 della Convention on the Rights of the Child, 1989) sottolineano l'importanza di prefigurare un'educazione, tesa alla promozione del pensiero critico, alla soluzione creativa e non violenta dei conflitti, all'alfabetizzazione delle emozioni; un'educazione che favorisca l'impegno etico in prospettiva cosmopolita. Sembra emergere la necessità, tra le altre, che già nell'infanzia i bambini e le bambine dispongano di strumenti tali da renderli

<sup>1</sup> 3° anno di dottorato in Scienze Pedagogiche presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione “G.M. Bertin” (MPED 01), Alma Mater Studiorum – Università degli Studi di Bologna.

capaci di ragionamento intorno agli accadimenti, di gestione positiva e non-violenta del conflitto, di costruttive e autentiche relazioni con l'altro.

A partire dalla tensione a ri-scoprire l'infanzia (Montessori, 1907), a riconoscerla in termini di "inattualità" (Bertin, 1983; Demozzi, 2016), a superarne i rischi di negazione (Contini, 2009) e di adultizzazione (Contini, Demozzi, 2016), ci chiediamo: è possibile individuare una pista che ci conduca a riscoprire l'infanzia anche nella sua inattualità, offrendo opportunità di riflessione sugli accadimenti, esercizio di pensiero e di dialogo all'interno di una comunità di ricerca che, a partire dalla filosofia, conduca a confrontarsi con l'altro e con gli altri per sperimentare soluzioni creative al conflitto?

Nella mia ricerca ho scelto di indagare, all'interno della cornice teorica del problematicismo pedagogico (Bertin, Contini, 2004), le connessioni tra i dispositivi del pensiero di Maria Montessori e della Philosophy for Children (Lipman, 2005) che presentano originali corrispondenze con recenti ricerche neuroscientifiche. In questa sede mi concentrerò sull'individuare le connessioni tra il pensiero di Dewey, in particolare riferendomi al paragrafo *Esperienza e pensiero* presente nel volume *Democrazia e educazione* (Dewey, 1916), e la Philosophy for Children che, proprio nel pensiero di questo autore, affonda le sue radici.

Considerazioni non lontane dalle esortazioni di Dewey che, nel 1916, scriveva:

[...] tutto ciò che la scuola deve o ha bisogno di fare per gli allievi, per quel che riguarda la loro mente, è di sviluppare la loro capacità di pensare. (Dewey, 1906)

Possiamo pensare esperienze che permettano l'esercizio del pensiero? Ma cosa intendiamo con il termine "esperienza"? E con il termine "pensiero"?

## **Esperienza e pensiero**

Tentando di indagare queste domande possiamo lasciarci accompagnare da Dewey, "filosofo del superamento" che in linea con i cambiamenti storici ed epistemologici di inizio '900, anticipando di decenni le teorie della complessità (pensiamo ad autori quali Morin, 1993, 2000; Bauman, 2017 ed altri...), propone con forza di andare oltre i dualismi (Damasio, 2004) non più visti come a sé stanti, separati o gerarchicamente ordinati, ma individuati in cammino all'interno di un processo circolare. Numerosi esempi di coppie di parole chiave sono presenti come titoli dei capitoli del volume a cominciare dal titolo del testo stesso: democrazia-educazione e ancora, interesse-

disciplina, gioco-lavoro, studi intellettuali-pratici, studi fisici-sociali, individuo-mondo, logico-psicologico, fino alla dialettica di esperienza-pensiero.

È a partire dalle parole esperienza-pensiero, non più intese in termini dicotomici ma considerate come binomio, avviamo la presente riflessione.

Esperienza e pensiero: parole chiave che meritano una precisazione. Come vengono intese nel pensiero di Dewey? Secondo l'autore l'esperienza richiama il pensiero e, in forma ricorsiva, il pensiero l'esperienza.

L'esperienza infatti, in Dewey, è contemplata nelle sue due componenti, entrambe fondamentali.

Una componente attiva in cui il soggetto agisce sull'oggetto, sperimenta concretamente sulle cose e sulla realtà che lo circondano. «*In senso attivo l'esperienza è un tentare*» (Dewey, 1968, p.151), uno sperimentare. Ma il padre e fondatore dell'attivismo non si ferma qui, infatti, sottolinea inoltre come la sola attività non possa essere considerata pienamente esperienza in quanto l'esperire, fine a sé stesso e limitato a sé stesso, rischia di essere dissipante e dispersivo; rischia di scadere in un gesto scritto nell'acqua, che non lascia traccia.

Affinché l'esperienza possa acquisire significato, cioè possa, all'interno del pensiero deweyano, essere considerata pienamente esperienza, deve contemplare sia la sua componente attiva, sia quella che, tradotta dall'inglese all'italiano, per contrasto con la precedente, possiamo definire passiva. Passiva, ma in che senso? Nel senso di sottostare: «*On the passive, it is undergoing*» (Dewey, 1916, p. 72). Il verbo *undergo* assume anche la sfumatura di passare attraverso, è dunque, una fase che possiamo definire riflessiva, in cui il soggetto riceve le informazioni di ritorno e le interroga.

Quando proseguiamo l'attività nel senso di sottoporci alle conseguenze di essa, quando il mutamento determinato dall'azione si riflette in un mutamento apportato in noi, non si può più parlare di solo flusso, poiché esso si carica di significato e noi impariamo qualcosa. (Dewey, 1968, p.179)

L'esperienza viene ad essere pienamente esperienza nel senso vitale del termine, quando comprende in sé sia una fase attiva, sia una fase passiva ossia una fase di feedback, in cui la fase attiva rimanda al soggetto delle informazioni grazie alle quali produrre un pensiero. Nell'altro verso, un pensiero è pienamente tale quando scaturisce dall'esperienza. Sono le connessioni tra queste due componenti che attribuiscono significato e fanno sì che l'esperienza sia pienamente tale. Se da un lato, afferma Dewey,

[...] nessuna esperienza che abbia significato è possibile senza qualche elemento del pensiero dall'altro. Una teoria senza esperienza non può essere afferrata nemmeno come teoria, viene ad essere una semplice formula verbale.

L'accento è, dunque, non nella prima o nella seconda fase quanto nella connessione tra le stesse: è lì che, secondo Dewey, si colloca il pensiero. Il pensiero è il discernimento: non solo. È anche il giudizio, la riflessione del rapporto, del collegamento tra il tentare, l'esperire e le sue conseguenze. Il pensiero è nel nesso tra causa ed effetto, tra l'attività e la sua conseguenza.

Pensare è il tentativo intenzionale di scoprire delle connessioni specifiche fra qualcosa che facciamo e le conseguenze che ne risultano, in modo che le due cose diventino continue [...] Pensare equivale pertanto a un cosciente estrarre l'elemento intelligente della nostra esperienza. Rende possibile che si agisca con il fine in vista. (Dewey, 1968, p.187)

L'azione pensata viene quindi a essere contrapposta sia all'accettazione incondizionata delle routine esterne sia a quelli che Dewey indica come "capricci" riferendosi, in questo caso, a istanze interne che devono rigorosamente essere immediatamente assolte e corrisposte.

Perché? Cosa manca a queste due azioni per raggiungere le condizioni di esperienza e, cioè, di azione pensata? Dewey evidenzia, piuttosto, l'accento sulle connessioni tra le due fasi.

Tutt'e due rifiutano di riconoscere la responsabilità per le conseguenze future che scaturiscono dall'azione presente. La riflessione è l'accettazione di tale responsabilità. (Dewey, 1968, p.188)

Sia l'accettazione incondizionata dello *status quo* - che non considera le conseguenze che appaiono, anche queste, date per scontate, immutabili e monolitiche -, sia le azioni che rispondono solo a impulsi interiori che non tengono in considerazione le risposte possibili della nostra azione sull'ambiente, appaiono parziali.

Dewey propone, pertanto, una risoluzione del dualismo tra esperienza e pensiero e ne individua le interrelazioni, le connessioni, senza evidenziare nessun primato dell'una sull'altro, ma la loro necessaria compresenza (Dewey, 1916). Plurali sono le proposte che rispondono a questi prerequisiti e a queste finalità, afferenti alle diverse discipline, a indicare una riforma dell'intero impianto didattico e del pensiero che ad esso sottostà.

Pensare equivale pertanto a un cosciente estrarre l'elemento intelligente della nostra esperienza. (Dewey, 1968, p. 187)

Numerose e plurime sono le esperienze che, sempre nuove e rinnovate, possono essere proposte in quelle che Dewey chiama “scuole nuove”. *In primis*, attraverso le discipline le quali assumono le sembianze di ambito, di terreno entro cui fare esperienze con una esplicita finalità, oltre all’acquisizione di conoscenze intrinseche, dello sviluppo della capacità di pensiero. Ma, oltre a tale scopo, attraverso l’incontro con le discipline del curricolo scolastico, ad esempio, la matematica, le scienze, la storia, la letteratura, la geografia... In educazione, già a partire dall’infanzia, è possibile fare esercizio del pensare? È possibile ipotizzare un’esperienza del pensiero stesso?

La rivoluzione compiuta da Dewey in educazione coinvolge un rinnovato approccio a tutte le discipline che assumono valore esclusivamente per i contenuti, ma anche per i linguaggi che sottostanno a esse e, contestualmente, all’intrinseca forma del pensare. Tra le altre, si può comprendere anche una disciplina il cui contenuto è il pensiero stesso?

## **Esercitare il pensiero attraverso il “filosofare”**

La filosofia, come disciplina che ha come oggetto il pensiero stesso, può essere uno strumento di esercizio del pensiero? La risposta è affermativa, a patto che consideriamo la filosofia nelle sembianze del “filosofare”. Cosa intende Dewey per filosofare?

Se il filosofare è pensare ed il pensare consente di sviluppare la conoscenza, l’educazione è l’azione progettuale tesa ad acquisire gli strumenti che consentono di elaborare, di argomentare, di esplorare il significato di tale conoscenza che si ottiene attraverso i processi educativi, i quali non finiscono nel semplice acquisto di conoscenze e delle relative forme di abilità, ma tendono ad integrare la conoscenza acquisita in disposizioni e attitudini durevoli. Non è eccessivo il dire che l’educazione è il mezzo principale con cui si ottiene l’unità della conoscenza con i valori che operano di fatto nella condotta effettiva. (Dewey, 2004, p.39)

Tale termine è stato utilizzato nella storia del pensiero fin dall’antichità; in particolare, in questo elaborato, ci riferiamo a Kant il quale indaga a più riprese sulla distinzione tra «imparare la filosofia» e «imparare a filosofare» (Kant, 1765).

Nel 1765, Kant scrive una sintetica dispensa con lo scopo di presentare alcuni suoi corsi del semestre invernale. In poche righe conduce una riflessione circa l’insegnamento della filosofia e ammonisce gli insegnanti sulla necessità di accompagnare gli studenti, progressivamente (ponendo un particolare accento alla gradualità del percorso che non accade nell’immediato,

ma che prevede anche un esercizio paziente), a filosofare: concetto ben diverso dal proporre pensieri già formulati da altri. Kant fa così, in questa sede, esplicito riferimento al metodo di insegnamento, così detto, “zetetico”.

Anche l'autore filosofico che si prende a base della lezione non deve essere considerato come il modello per il [nostro] giudizio, ma soltanto come un motivo per esprimere giudizi su di lui e persino contro di lui. Lo studente cerca propriamente il metodo per riflettere e ragionare da solo<sup>2</sup>. (Kant, 2004, p. 195)

Secondo Kant, il metodo autentico dell'insegnamento filosofico è quello zetetico nella misura in cui con tale termine, ripreso da filosofi presocratici (in particolare da quelli che si identificarono nello scetticismo), che deriva dalla parola zetèin, si intende il significato di ricerca sempre aperta e in divenire.

In breve: [lo studente] non deve imparare dei pensieri, ma a pensare; non lo si deve portare ma guidare, se si vuole che in seguito sia capace di camminare da solo<sup>3</sup>. (Kant, 2004, p. 154)

E aggiunge la necessità di estendere le competenze degli studenti e delle studentesse affinché siano capaci, non solo di capire o memorizzare una opinione, ma anche di formarsene una propria. Si fa un torto agli studenti, sottolinea l'autore, quando si utilizza un metodo di insegnamento che propone una filosofia già preconfezionata.

Martha Nussbaum (1997b), in linea con quanto finora esposto, rivendica una simile impostazione di elaborazione attiva ed esercizio del pensiero. Riprende Epitteto il quale

[...] racconta di un giovane che gli si avvicina vantandosi di avere finalmente raggiunto la piena comprensione degli argomenti contenuti nel trattato logico di Crisippo. Epitteto gli risponde che assomiglia ad un atleta che affermi con gioia: «Guarda, ho appena sistemato nella mia stanza dei nuovi attrezzi per esercitarmi». A questo atleta non si risponderebbe mai: «Bravo, hai raggiunto un grande risultato», gli si direbbe invece: «Molto bene, mostrami cosa sai fare con questi attrezzi». La stessa cosa accade nel caso dell'allievo: egli deve mostrare di saper fare buon uso di ciò che ha letto, ragionando correttamente e facendosi carico del proprio ragionamento. (Nussbaum, 1997b, p. 50)

E, ancora, ricorda come anche Seneca stesso abbia ulteriormente sviluppato questa idea

<sup>2</sup> I. Kant, Notizia sull'indirizzo delle sue lezioni nel semestre invernale 1765-1766 in *Antologia di scritti pedagogici*, a cura di G. Formizzi, Verona, Gabrielli editori, 2004, p. 195

<sup>3</sup> Ivi, p. 154;

mettendo in guardia l'allievo di fronte a un atteggiamento di fiducia eccessivo nei riguardi della saggezza contenuta nei "classici": «Questo l'ha detto Zenone». E tu che dici? «Questo è il punto di vista di Cleante». E il tuo? Fino a quando ti muoverai sotto la guida di un altro? Prendi tu il comando ed esprimi anche qualcosa di tuo [...]. Altro è ricordare, altro è sapere. Ricordare è custodire ciò che è stato affidato alla memoria, mentre sapere significa far proprie le nozioni apprese e non restare sempre legato al modello, con lo sguardo sempre rivolto al maestro. «Questo l'ha detto Zenone, questo Cleante». Ci sia qualche differenza fra te e il tuo libro. (Nussbaum, 1997b, p. 51).

Riformuliamo dunque la domanda precedente: la filosofia intesa, non tanto la storia della filosofia in senso lato, quanto come filosofare, può essere uno strumento privilegiato di esercizio del pensiero? Può esserlo già dall'infanzia?

Con Dewey prima (e con Lipman poi) la risposta è sì... nella misura è ricerca e spinge alla ricerca.

Parliamo a volte come se la ricerca originale fosse una prerogativa particolare di scienziati o almeno di studiosi provetti. Ma tutto il pensiero è ricerca, e ogni ricerca è nativa, originaria, per colui che la effettua, anche se il resto del mondo è già sicuro di quello che egli sta ancora cercando. (Dewey, 1968, p.191)

## Community of Inquiry

Dewey propone, incitando a "rifare la filosofia" (Dewey, 2002), l'esercizio dell'indagine filosofica, propria del filosofare, come strumento privilegiato per l'interiorizzazione di un abitus del pensiero, di una abitudine cognitiva che non rimane fine a sé stessa ma che comprende molteplici esperienze e si trasferisce, in termini di competenze, ad altre discipline. Un elemento aggiuntivo che contribuisce in maniera sostanziale a dare rilievo e senso all'indagine filosofica stessa, cioè, la comunità di ricerca espressione di cui vorrei analizzare i due elementi costituenti: la *ricerca (A)* e la *comunità (B)*.

(A) Il concetto di ricerca, qui utilizzato nel senso deweyano di *Inquiry*, viene intesa, in questa sede, come il processo per cui si attiva un complesso atto mentale finalizzato a superare una situazione caratterizzata da problematicità.

Solo ciò che è finito, completo, è definito... poiché la situazione nella quale ha luogo il pensiero è il dubbio, il pensare è un processo di indagine. (Dewey, p. 190)

La situazione problematica, di dubbio, origina, crea osservazioni e considerazioni utili al fine di valutare una situazione.

Il progresso sistematico nell'invenzione e nella scoperta cominciò quando gli uomini riconobbero che potevano utilizzare il dubbio a fini di indagini, formulando congetture che guidassero l'azione in esplorazioni di prova, il suo sviluppo avrebbe confermato, confutato o modificato la congettura dirigente. (Dewey, 1968, pp. 191-192).

Con che strumento si pone al vaglio la questione? Facendo riferimento a memorie del passato, esperienze pregresse, conoscenze... l'insieme delle quali formano ciò che Dewey definisce suggestioni o congetture.

Le suggestioni stesse vengono di nuovo poste al vaglio della critica fino a quando un'idea, un'intuizione sembra essere più fondata delle altre e si trasforma in ipotesi.

L'ultima fase del processo di *Inquiry* è, infine, l'esperimento, attraverso cui l'ipotesi viene smentita o convalidata.

Una ricerca, nel dipanarsi di queste fasi, offre l'opportunità di esplorare il mondo, di indagare i propri punti di vista e i significati delle esperienze proprie e altrui, permettendo di decentrarsi nei piani emotivo e cognitivo, anch'essi intrinsecamente connessi; indagare significati da conferire all'esperienza; negoziare sensi e valori; condividere i significati di parole che spesso, per la loro natura polisemica, rischiano di essere intese -da persone diverse, da punti di vista diversi - facenti riferimento ad esperienze e a campi semantici diversi- anche con significati opposti. Non solo: l'indagine filosofica permette un confronto sulle proprie posizioni epistemiche, fino ad arrivare a poterle mettere in discussione.

(B) Diviene altresì imprescindibile della pratica filosofica la comunità che ricerca. L'altro termine su cui riflettere è, dunque, la parola "comunità".

Il filosofare si realizza attraverso percorsi atti a offrire strumenti di esercizio di pensiero critico, riflessivo, etico, cosmopolita... esercizio che non limitandosi a essere esercizio del pensiero individuale (anche, ma non solo), assume la sfida del "pensare insieme" (Contini, 2016).

Si perde un elemento fondamentale se dimentichiamo che il contesto entro cui la ricerca avviene è la comunità; un ambiente educativo, un *self environment*, in cui la classe, il gruppo, si fa comunità di ricerca; in cui, cioè, si condivide la medesima responsabilità euristica. Le conoscenze risultano pertanto non solo costruite ma co-costruite, anche e primariamente attraverso l'esperienza (cfr. *learning by doing*; Dewey, 1938), in cui ciascuno sia considerato protagonista attivo del proprio percorso di sviluppo e in cui siano offerti esercizi di decentramento cognitivo, emotivo, valoriale e di individuazione di soluzioni creative ed alternative al conflitto. Lipman, riprendendo il

concetto introdotto da Pierce, amplia la definizione di comunità di ricerca descrivendola come una comunità

[...] nella quale gli studenti ascoltino con rispetto gli altri, integrino le idee degli altri, chiedano agli altri di fornire ragioni a supporto delle loro opinioni, si aiutino a vicenda a trarre conclusioni da quanto si è detto e cerchino di individuare le assunzioni degli altri. Una comunità di ricerca vuole spingersi fin dove la ricerca la conduce, anziché rinchiudersi entro i confini delle diverse discipline. (Lipman, 2005, p. 31)

Si configura pertanto come un contesto di inclusione e di integrazione. A tal proposito, sottolinea Giorgia Ruzzante:

[...] lo stesso Lipman definisce, tra le caratteristiche che deve possedere la comunità di ricerca, l'inclusione, intesa come comunità che si caratterizza per la differenza di credo religioso, nazionalità, esperienza... (Ruzzante, 2016b, p. 201)

agevolando e valorizzando il coinvolgimento di tutti e in cui ciascuno, portando la propria unicità, contribuisce attraverso i propri linguaggio verbale e non verbale, iconico, artistico... fino a comprendere anche il silenzio. Aggiunge Ruzzante:

Altra caratteristica peculiare della comunità di ricerca è quella di favorire la partecipazione, tuttavia senza obbligarla: anche il membro della comunità che rimane in silenzio sta comunque partecipando e contribuendo alla pratica filosofica, e ne fa parte a tutti gli effetti. (Ruzzante, 2016b, p. 201)

## **La proposta di Lipman: la Philosophy for Children**

Può la comunità di ricerca essere un dispositivo privilegiato per fare esercizio del pensiero, per filosofare?

È tentando di indagare questa domanda e, in particolare, a partire dai nessi tra esperienza e pensiero e indagando tali concetti, individuabili nelle opere di Dewey e in questa sede solo accennati, che uno dei suoi allievi, Matthew Lipman, avvia la sua riflessione proponendo il curriculum della Philosophy for Children.

Ritornando all'iniziale binomio, quello di esperienza e pensiero, alla luce delle implicazioni proprie dell'impostazione deweyana, possiamo domandarci: anche il pensare può essere considerato esperienza? Se sì, di quale tipo di pensare stiamo parlando?

È possibile educare al pensiero attraverso l'esperienza del pensare insieme? Attraverso la Philosophy For Children, Lipman rivendica il ruolo della disciplina che ha, tra le altre, nella sua vocazione più profonda, quella di esercitare il pensiero: riprendendo nondimeno il monito del suo maestro, che a più riprese sottolinea l'esigenza di "rifare la filosofia" (Dewey, 2002).

Negli anni '70 del secolo scorso, Lipman, professore di Logica alla Columbia University di New York prima, al Monclair State College poi, osserva che nel percorso scolastico dei suoi figli, all'epoca di 10-11 anni, non compare in nessuna forma un esercizio al pensiero o una proposta sotto forma di insegnamento, che agevoli il ragionamento. Contestualmente riferisce di una ingente difficoltà riscontrata negli studenti universitari nella sua disciplina, la logica. Lipman ipotizza la necessità di insegnare, formalmente e non solo implicitamente, la logica e il ragionamento logico.

Se solo riconoscessimo che dobbiamo rinforzare le capacità riflessive di questi studenti, invece di aumentare a dismisura i contenuti di conoscenza da trasmettere loro o invece di credere di aver risolto ogni problema attraverso l'alfabetizzazione informatica.... Ecco, l'"educazione al pensare", la promozione di un "pensiero di alto livello" dovrebbero essere un obiettivo primario per l'educazione nel ventunesimo secolo... (Lipman intervistato da Striano, in Cosentino, 2001, p. 61)

Decide così di predisporre dei racconti, ora raccolti in un vero e proprio curriculum, dotato di relativi manuali. La diffusione, fin dalla prima pubblicazione, ha visto il coinvolgimento degli stati del Messico, Brasile, Argentina... la presenza forte e diffusa di una impostazione culturale dovuta all'impegno di Paulo Freire (1975) e le esigenze intrinseche di quel contesto hanno agevolato l'uso capillare della P4C intesa come strumento di *empowerment*, di emancipazione e di crescita culturale e politica: la libertà di pensiero, l'esercizio del pensiero critico, dell'argomentazione, e del tentativo di un dialogo che possiamo definire democratico facevano del curriculum di Philosophy for Children come uno strumento privilegiato e necessario per perseguire tali obiettivi.

La diffusione si è spostata repentinamente dal continente americano fino a toccare le coste di Cina e Corea e raggiungere quelle europee: importanti centri si trovano in Austria, Belgio, Bulgaria, Francia, Germania, Inghilterra, Italia, Olanda, Polonia, Portogallo, Romania, Spagna, Ungheria riuniti nell'ICPIC (International Council of Philosophical Inquiry with Children).

La Philosophy for Children si prefigge lo scopo primario di creare contesti in cui i bambini e le bambine possano fare esperienza diretta di una comunicazione creativa, di modalità di negoziazione con l'altro; all'interno di un tempo e di uno spazio in cui ricevere strumenti efficaci al fine imparare a pensare, non solo da soli ma anche con gli altri, in maniera cooperativa e

costruttiva attraverso condotte dialoganti con l'altro per raggiungere Ben-Essere e vie di superamento della violenza verso orizzonti di Pace. Ann M. Sharp, collaboratrice storica di Lipman, in linea con quanto espresso fino ad ora, sostiene che

[...] una buona ricerca in comune è una combinazione di pensiero critico, creativo e caring, per coltivare un'atmosfera di dialogo e di fiducia, nella quale i bambini e i giovani possano apprendere a pensare bene, a pensare per loro stessi e a fare giudizi migliori nella loro vita quotidiana. L'emozione è l'altra faccia della ragione; per questo, l'educazione di entrambe è essenziale quando si pretende di conseguire un mondo più ragionevole e bello. (Sharp, 2017, p. 42)

L'esperienza del pensare e del pensare insieme viene proposta nel curriculum a partire da un testo che, in forma narrativa, mostra l'incontro dialogico dei personaggi e il loro procedere nel ragionamento così come nell'approfondimento del pensiero e nella chiarificazione del proprio punto di vista. I racconti del curriculum di Lipman, in quanto tale, vengono trattati come un pre-testo da cui partire per affrontare poi domande individuate dai componenti della comunità di ricerca. Lipman riprende da Dewey l'idea di una sessione il cui avvio sollecitasse l'interesse dei bambini per poi indurli a riflettere sul significato della loro esperienza, di questo incontro con il testo stesso. Lipman sottolinea che:

[...] le lezioni possono cominciare con una poesia, l'osservazione di un dipinto, una dimostrazione scientifica... qualsiasi cosa induca i bambini a pensare. Quello di cui Dewey non si era reso conto era che una disciplina come la filosofia, che aveva proprio sotto il naso... per così dire... potesse essere utilizzata a tale scopo... (Lipman intervistato da Striano, in Cosentino, 2001, p. 61).

Dopo la lettura del testo, infatti, si avvia la costruzione dell'agenda, cioè si raccolgono le domande suscitate dalla lettura del testo. In una recente esperienza presso una classe di IV di scuola Primaria, ad esempio, in cui ho condotto una sessione a partire da un brano del progetto PEACE<sup>4</sup> - progetto che si rifà esplicitamente alla metodologia della P4C e al *Curricolo Lipman* - ha proposto le seguenti domande: «[...] perché i bambini si mettono a ridere quando vedono una persona diversa? Perché i bambini si sbalordiscono quando Isaac finisce di scrivere alla lavagna? Isaac è un bambino fuggito

<sup>4</sup> Il progetto P. E. A. C. E. sigla di Philosophical Enquiry Advancing Cosmopolitan Engagement è un progetto europeo che si basa sulla metodologia della P4C ed ha l'esplicito obiettivo, tra gli altri, di dare l'opportunità di sviluppare una forma mentis cosmopolita in cui sia integrata sia l'apertura all'altro sia il riconoscimento all'interno della propria cultura e identità. Per maggiori informazioni si consulti la pagina istituzionale del progetto al link: <http://peace.tugraz.at/it/index.html>.

dalla guerra? Perché Isaac ha scritto alla lavagna invece di parlare? I bambini fuggono dalla guerra? Perché nel mondo alcune persone non capiscono quello che dicono altre persone? Un nuovo compagno deve essere sempre accolto?».

Molto frequentemente, soprattutto nei contesti scolastici, si tende a fare domande ai bambini e alle bambine e, da loro, ci si aspetta di ricevere risposte corrette, già date in forma precostituita. Ma altrettanto frequentemente possiamo osservare quanto sia importante, anche nella quotidianità, saper formulare domande coerenti e chiare rispetto al nostro interrogarci. Anche il lavoro che la Comunità di Ricerca compie sulla domanda è un lavoro di esercizio collettivo del pensiero: il facilitatore, colui che guida la sessione, fa riflettere la comunità sulle singole domande e sull'elenco delle domande, chiedendo, ad esempio: ci sono domande simili? Rileggendo le domande, troviamo dei concetti che si ripetono? Delle parole che ricorrono? Se una domanda è molto specifica, ad esempio di fronte alla domanda “*perché Issac scrive alla lavagna invece di parlare*”, il facilitatore potrà chiedere: in che modo possiamo trasformare questa domanda al fine di renderla universale non solo al caso singolo e particolare. Potremmo pensare la stessa domanda come: perché alcune persone comunicano in modi diversi da quello verbale? Il facilitatore accompagna la creazione della domanda anche ponendo a sua volta delle domande. Dewey valorizza l'arte dell'interrogare, arte che il maestro esercita «in modo quasi socratico [...] un'arte che stimola il gusto dello studente per la domanda e quindi la ricerca. Questa arte di interrogare è in fondo una pratica insieme filosofica e scientifica; l'arte di interrogare i materiali e le osservazioni raccolte è qualcosa che accomuna scienza e filosofia, è un atto profondamente pedagogico perché favorisce e guida l'apprendimento nella direzione dell'investigazione permanente.» (Goussot, 2013, p. 21)

Le domande di tutti vengono raccolte in un'agenda dalla quale, con diversi criteri (a volte a votazione, a volte si raggruppano più domande da formarne una...), se ne sceglie una e si avvia il piano di discussione che, lungi dall'essere un mero parlare (cui la direzione dello sviluppo è pressoché casuale o, a volte, eccessivamente centrata dalla *leadership* di alcuni partecipanti della Comunità di Ricerca) si caratterizza per l'enfasi posta nel processo di ricerca, nel sostare nel dubbio, nell'attraversamento dello spaesamento, della problematicità, nel disequilibrio del pensiero, in quella che Lipman descrive come “l'essere in bilico”.

Ciò (la discussione) significa imparare ad ascoltare gli altri e a rispondere in modo efficace, significa seguire le linee di ragionamento che si creano man mano che la discussione procede: calcolare le assunzioni alla base di ogni enunciato, ricavare

inferenze, verificare competenza e completezza, imparare a pensare in maniera indipendente scegliendo liberamente le premesse da cui partire. (Lipman 2015, p. 181).

## Con Dewey, oltre Dewey

Maura Striano che, insieme a Marina Santi e Antonio Cosentino, ha contribuito fin dagli anni '90 a diffondere in Italia la proposta della P4C, ha intervistato Lipman, in occasione della pubblicazione in Italia dell'intero suo curriculum. La prima domanda di quell'intervista fa riferimento al maestro di Lipman, Dewey. Striano chiede:

Professor Lipman, ho letto il suo bel testo *Thinking in Education*. Il titolo mi ricorda un capitolo di *Democrazia e Educazione* di J. Dewey. In molti dei suoi scritti, e in tutto il curriculum dell'*aPhilosophy for Children* mi sembra di rintracciare una profonda relazione con il magistero deweyano. Del resto anche lei nel suo ultimo libro, - *Natasha, Vygotskian Dialogues*-, riconosce esplicitamente un forte legame del suo pensiero filosofico e pedagogico con quello di Dewey. Cosa può dirci in merito? (Striano, 2000)

Lipman risponde narrando la sua esperienza in fanteria durante la Seconda Guerra Mondiale, nel qual contesto conobbe il pensiero di Dewey e poté leggere "Intelligence and the Modern World", confidando di averlo letto senza comprenderne appieno il significato. Durante i suoi studi approfondì l'incontro con questo autore

Mandai a Dewey un capitolo della mia tesi di dottorato e lui mi rispose, scrivendomi che gli piaceva... Dopo, gli feci visita ed intrattenni una corrispondenza con lui. Resto convinto che Dewey sia stato e rimanga un grande filosofo ed un pedagogista di impareggiabile importanza. Penso che *Philosophy for Children* sia un metodo per introdurre la filosofia di Dewey nella pratica educativa. In questo senso, "va oltre" Dewey, che era profondamente deluso dagli sforzi di sviluppare la sua filosofia fatti quanto era ancora in vita. Penso che molti filosofi oggi si definiscano deweyani senza rendersi conto che essere un vero deweyano non significa ripetere o parafrasare quello che Dewey ha detto, ma "andare oltre" Dewey, continuando a lavorare nel suo spirito. (Striano, 2000)

Oltre Dewey: sui sentieri della ricerca e del pensare insieme.

## Bibliografia

- Bauman, Z. (2007). *Il disagio della postmodernità*. Milano: Mondadori.
- Bellatalla, L. (2016). *Democracy and Education: perchè?* *Espacio, Tiempo y Educación*, 3 (2), 17-30.
- Bertin G. M, Contini M. (2004). *Educazione alla progettualità esistenziale*. Roma: Armando Ed.
- Boncinelli E. (2008). *Come nascono le idee*. Bari: Laterza.
- Boncinelli E., (2015). *Noi siamo cultura. Perché sapere ci rende liberi*. Milano: Rizzoli
- Bruner J. (1962). *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*. Roma: Armando Ed.
- Cappa, F. (2014). *Introduzione a "John Dewey, Esperienza e educazione"*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Contini M., (2000). *Il gruppo educativo, luogo di "scontri" e di apprendimenti*. Roma: Carocci.
- Contini M., (2002) *La comunicazione intersoggettiva tra solitudini e globalizzazione*, Milano: La Nuova Italia
- Contini, M. (2009) *Elogio dello scarto e della resistenza*. Bologna: Clueb.
- Contini, M. Fabbri, M. Manuzzi. (2006). *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Contini M., Demozzi S. (2016). *Corpi Bambini. Sprechi di infanzie*. Milano: FrancoAngeli.
- Cosentino A. (cur). (2002). (a cura di), *Filosofia e formazione. 10 anni di P4C in Italia*. Napoli: Liguori.
- Cosentino A. (cur). (2005). *Pratica filosofica e professionalità riflessiva*. Napoli: Liguori.
- Damasio, A. R., & Macaluso, F. (2004). *L'errore di Cartesio: emozione, ragione e cervello umano*. Milano: Adelphi.
- Demozzi S. (2016) *Infanzia "inattuale". Perché le bambine e i bambini hanno diritto al rispetto*. Parma: Ed. Junior.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. *Philosophical Review*, 25, 735.
- Dewey, J., (1968) *Democrazia e Educazione*, Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J., (2008) *Democrazia e Educazione*, Padova: Sansoni Ed.
- Freire, P., Bimbi, L., & Fiori, E. M. (1975). *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori.
- Goussot A. (2013). Dewey oggi: la pedagogia impossibile e l'utopia dell'educazione democratica in *Educazione Democratica*, anno III, numero 5, gennaio (15-46)
- Lipman M. (2005). *Educare al pensiero*. Milano: Vita e Pensiero.
- Montessori M. (1957). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti.
- Morin E (1993). *Introduzione al pensiero complesso*. Milano: Sperling & Kupfer.
- Morin E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.

- Nussbaum C. M. (2006) *Coltivare l'umanità: I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*. Roma: Carocci.<sup>[1]</sup><sub>[SEP]</sub>
- Nussbaum C. M. (2009) *L'intelligenza delle emozioni*. Bologna: Il Mulino.
- Ruzzante G. (2016) *La Philosophy for Children come comunità di ricerca inclusiva*, in "Formazione & Insegnamento" XIV – 2 – ISSN 1973-4778 print – 2279-7505 on line Supplemento.
- Santi M. (1995). *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*. Firenze: La Nuova Italia.
- Santi M. (a cura di 2005). *Philosophy for Children: un curriculum per imparare a pensare*, Napoli: Liguori
- Santi, M. (2006). *Costruire comunità di integrazione in classe*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Sharp A. M. (2000). *L'ospedale delle bambole*. Napoli: Liguori.
- Striano M. (1997) *Insegnare a pensare. Un'esperienza di formazione a pensare il pensiero*, in "Adulità", Milano, Guerini e Associati, ottobre.
- Striano M., *Pensare in una "comunità di ricerca": una proposta di modello formativo per il biennio della secondaria superiore. Ipotesi di prevenzione della dispersione in V. Sarracino (a cura di) (1997) La formazione. Modelli ed esperienze*. Napoli: Liguori.
- Striano M., *Per un'educazione al pensiero complesso*, in "Bollettino SFP", N. 159/97.
- Striano M. (1998) *Pensare in una comunità di ricerca. Un percorso di formazione con insegnanti della scuola di base*. In *Studium Educationis*, Padova: CEDAM, n. I, gennaio.
- Striano M. (2000), *La filosofia come educazione del pensiero. Una conversazione pedagogica con Matthew Lipman*, in *Scuola e Città*, 1.
- Striano M., (2015) *Per una teoria educativa dell'indagine. Riflessioni pedagogiche sulla logica di John Dewey*, Lecce: Pensa Multimedia Editore.

# Influenze deweyane nella pratica didattica di un maestro nell'Italia del secondo dopoguerra

di *Chiara Venturelli*<sup>1</sup>

## Abstract

Il pensiero di Dewey ha attraversato la pedagogia del secondo Novecento influenzando profondamente la storia educativa e scolastica italiana. Il presente contributo, attraverso la prospettiva delle biografie magistrali, intende provare a rintracciare come la lezione deweyana sia stata effettivamente parte della formazione di maestri e maestre nell'Italia del secondo dopoguerra e poi elaborata all'interno della pratica didattica quotidiana.

## Parole chiave

John Dewey; Lamberto Borghi; storia della scuola; biografie magistrali; formazione iniziale; didattica.

## Premessa

Il pensiero di Dewey ha rappresentato, ed ancora rappresenta, un punto di riferimento e di confronto imprescindibile nella riflessione pedagogica, e non solo, italiana. Un incontro, quello tra Dewey e la cultura pedagogica nazionale, particolarmente 'fortunato' soprattutto dal periodo del secondo dopoguerra. Proprio durante questa intensa stagione politica, sociale e culturale - sebbene, come ben ricordato da Bellatalla (1999), il pensiero deweyano non sia una «scoperta degli anni postbellici» (p. 22) - attorno a Dewey si concentrò l'attenzione e l'interesse della comunità scientifica, con motivazioni ed esiti anche diversi, di cui nel tempo sono state offerte opere di ricostruzione (Alcaro, 1980; Alcaro & Bufalo, 1996; Andreani, 1979; Bellatalla, 1979, 1999; F. Cambi, 1995; F. Cambi & Striano, 2010; Filograsso & Nisi, 1989;

<sup>1</sup> Dottoranda in Scienze Pedagogiche, ciclo XXIX°, presso il dipartimento di Scienze dell'Educazione "G.M. Bertin" (MPED 02).

Morgante, 1988). Dewey ha certamente attraversato tutta la pedagogia italiana del secondo Novecento, influenzando in maniera diretta o indiretta la storia educativa e scolastica del Paese, con modalità ancora da comprendere pienamente sul piano propriamente scolastico.

Può essere pertanto interessante provare a rintracciare come il discorso deweyano sia stato effettivamente colto ed elaborato all'interno della pratica didattica di maestri e maestre nell'Italia del secondo dopoguerra. A riguardo appare utile la prospettiva delle biografie magistrali, un filone della ricerca storico-educativa in espansione sia a livello nazionale (Bacigalupi & Fossati, 2010; D'Ascenzo, 2011; D'Ascenzo & Ventura, 2016; Fossati, 2009; Ghizzoni, 2005; Nocentini, 2014; Salviati, 2011; Zago, 2016) che internazionale (Del Pozo Andrés, 1986, 2013; McCulloch, 2007), poiché sta offrendo un significativo apporto ad una nuova conoscenza della storia della scuola e della professione docente. Infatti questa interessante pista di indagine permette di entrare in profondità nella cosiddetta *black box of schooling* (Braster, Grosvenor, & Del Pozo Andrés, 2011) e di cogliere la *cultura empirica della scuola* (Escolano, 2016), ovvero le azioni didattiche agite concretamente in classe nel loro intreccio con le tradizioni pedagogiche; inoltre le biografie magistrali abbracciano e pongono a confronto una pluralità di fonti, quelle ufficiali e tradizionali con altre - spesso inesplorate - di natura personale (ad esempio le memorie degli insegnanti), relative alla quotidianità e materialità della scuola o anche testimonianze orali (Ascenzi & Patrizi, 2016), rendendo più problematica la questione metodologica e storiografica.

In questa cornice, risulta particolarmente interessante l'analisi di importanti materiali, conservati nel Fondo "Malservisi-Ciampi"<sup>2</sup>, relativi alla formazione iniziale ed alla pratica didattica di Cesare Malservisi (1935-2005), maestro bolognese tra gli anni Sessanta ed Ottanta, molto noto in città per la sua poliedrica attività (fu infatti anche bibliotecario, studioso delle tradizioni e della cultura popolare e cantautore dialettale), e figura di spicco del rinnovamento pedagogico e didattico locale e nazionale, la cui storia, che sto sviluppando nel mio lavoro di ricerca dottorale, è ancora poco conosciuta.

## **Un maestro d'altri tempi: Cesare Malservisi**

Cesare Malservisi era nato, secondo di quattro figli maschi, il 5 luglio 1935 a Bologna all'interno di una famiglia operaia e di area socialista. Il padre, Umberto, era operaio dipendente della SBE (Società Bolognese di

<sup>2</sup> Si ringrazia particolarmente la moglie Francesca Ciampi per aver dato accesso all'archivio e messo a disposizione i materiali.

Elettricità) ed aveva compiuto gli studi fino alla terza elementare, mentre la madre, Bianca Ghelfi, era casalinga e, figlia di un impiegato, aveva invece proseguito fino alla settima classe di post-elementare. Come accadeva spesso, sebbene entrambi i genitori fossero convinti sostenitori della formazione ed istruzione dei figli, una prima selezione rispetto al percorso di studi era stata operata per ragioni economiche all'interno della famiglia stessa. Infatti Cesare, che certamente dimostrava particolare propensione e attitudine allo studio, aveva beneficiato della sua condizione di secondogenito e della possibilità, al momento della scelta dopo la scuola elementare, di un'entrata economica ulteriore grazie al lavoro del fratello maggiore.

Durante il suo iter scolastico Malservisi era stato alunno delle scuole cittadine. L'orientamento finale indicato dai docenti al termine della scuola media suggeriva per lui il proseguimento degli studi verso il «gruppo classico-magistrale»<sup>3</sup>, e fu infatti all'Istituto Magistrale “Laura Bassi” di Bologna che si iscrisse e frequentò dal 1949 al 1953.

La città dell'epoca, segnata dalla distruzione e dal conseguente bisogno di ricostruzione dopo la guerra, si affacciava ad una lunga ed operosa stagione politica, sociale e culturale. Nel corso di più di trent'anni si susseguirono dapprima i lavori della Giunta di Giuseppe Dozza - il sindaco a cui si deve l'efficace definizione del clima di quel periodo come animato dalla ‘febbre del fare’ - e poi di Guido Fanti e Renato Zangheri nella costruzione di un modello di amministrazione, sviluppo e cittadinanza che ha reso il capoluogo emiliano esemplare nel panorama nazionale, anche dal punto di vista delle politiche scolastiche (D'Ascenzo, 2016).

Il preside dell'Istituto Magistrale bolognese, nel periodo in cui Malservisi fu studente, era il prof. Ferruccio Pardo, nota figura di intellettuale ebreo dai diversi interessi di studio tra cui in particolare la filosofia di Croce e Gentile, già direttore della scuola media ebraica di Bologna e Preside dell'Istituto Magistrale di Reggio Emilia, reintegrato nelle sue funzioni al rientro, nel 1945, dalla fuga in Svizzera a cui era stato costretto con la famiglia (D'Ascenzo, 2013). Inoltre, erano docenti del “Laura Bassi” altre personalità di studiosi con cui Malservisi entrò in contatto o di cui fu studente, ad esempio un giovane Ezio Raimondi, futuro docente universitario e protagonista della Facoltà di Lettere di Bologna, l'insegnante di religione don Luciano Gherardi, a cui si deve l'importante opera storica su Monte Sole<sup>4</sup>, o il docente

<sup>3</sup> Fondo “Malservisi-Ciampi” conservato dalla famiglia (d'ora in poi FMC), Diploma di Licenza Media a.s. 1948-1949.

<sup>4</sup> Gherardi L. (1987), *Le querce di Monte Sole: vita, e morte delle comunità martiri fra Setta e Reno, 1898-1944*, Il Mulino, Bologna.

di disegno, l'architetto, restauratore e storico dell'arte Giuseppe Rivani, autore anche di un testo per l'insegnamento dell'arte nelle scuole medie<sup>5</sup>.

Concluso il suo percorso magistrale in modo brillante, Cesare fu pressoché costretto - non esistendo ancora a Bologna la Facoltà di Magistero (D'Ascenzo, 2006; Di Bello, Mannucci, & Santoni Rugiu, 1980; Pironi, 2006) - ad iscriversi presso l'Università di Firenze al Corso di Diploma di abilitazione alla vigilanza scolastica nelle scuole elementari, che conseguì nel 1960. In questo arco di tempo inoltre, Malservisi svolse il servizio militare e percorse le prime tappe della sua carriera magistrale, lavorando come maestro incaricato presso la Scuola Reggimentale di Bologna e maestro supplente nelle scuole elementari statali della città.

Proprio il periodo degli studi universitari, che Malservisi e la futura moglie Francesca Ciampi - anch'ella maestra - condivisero da pendolari sul treno Bologna-Firenze insieme ad un gruppo di amici tra cui Franco Frabboni (Frabboni, 2013)<sup>6</sup>, fu cruciale per il maestro bolognese, in particolare sul piano della formazione pedagogica. Infatti in quegli anni, nella Facoltà di Magistero di Firenze, era docente di Pedagogia Lamberto Borghi, con cui si creò un sodalizio culturale e umano di grande importanza per Cesare. Un legame che si prolungò anche negli anni successivi a quelli universitari, come testimoniato da alcune lettere - conservate nel Fondo "Malservisi-Ciampi" - che documentano il confronto sui temi dell'educazione, della libertà e del rapporto con l'autorità, ed in cui Borghi, dopo aver condannato «le interferenze dei direttori nella libertà didattica e nel comportamento degli insegnanti nei confronti degli alunni, [...] gli arbitri e gli abusi che distruggono ogni vero senso della scuola e della funzione educativa, [incoraggia il maestro Malservisi a] continuare a percorrere la via intrapresa<sup>7</sup>.»

Una 'via', quella percorsa da Cesare lungo tutta la sua vita professionale, in cui è possibile rintracciare l'influenza, la linfa pedagogica che animò il gruppo di studiosi, strutturatosi attorno alle figure di Ernesto Codignola e Lamberto Borghi, al cui interno operavano all'epoca significative personalità, tra cui Renato Coèn, Francesco De Bartolomeis, Raffaele Laporta e Aldo

<sup>5</sup> Bagnaresi F., Rivani G., e Simoncini L. (1951), *L'arte nella scuola media: testo per l'insegnamento del disegno*, Marzocco, Firenze.

<sup>6</sup> Frabboni F. (2013), "Quel treno che sbuffava in via del Parione", *Studi sulla formazione*, 1: p. 43: Con un dolce godimento esistenziale, ricordo quegli anni carichi di seccanti imprevisiti e di strapazzi giornalieri, ma anche di amicizie inossidabili contratte con altre matricole felsinee ed emiliano-romagnole diventate successivamente figure eminenti nel mondo della scuola, dell'università e della televisione. Ricordo tra gli altri Paolo Carile, Pier Luigi Cervellati, Francesca Ciampi, Giuliana Giovannelli, Cesare Malservisi e Daniele Piombi.

<sup>7</sup> FMC, Lettera su carta intestata dell'Università di Firenze di Lamberto Borghi a Cesare Malservisi, datata Livorno, 8 dicembre 1965.

Visalberghi. Una 'scuola' che si rivelò decisiva, soprattutto nel suo incontro ed approfondimento del pensiero di Dewey, nell'elaborazione di un nuovo modello di filosofia dell'educazione rifondata in chiave sociale, politica e scientifica (F. Cambi, 1982). In particolare, la coppia Malservisi-Ciampi allacciò rapporti duraturi e di collaborazione con Renato Coèn, assistente di ruolo presso la cattedra di Pedagogia sotto la titolarità di Borghi (Corsi, 2013), e Raffaele Laporta, soprattutto nell'ambito del Movimento di Cooperazione Educativa (MCE), di cui quest'ultimo era stato uno dei fondatori nel 1957 (Cavallera, 2013).

## **Il Dewey di Borghi nella formazione universitaria di Malservisi**

È proprio attraverso la frequenza delle lezioni di Borghi che Malservisi entrò in contatto con il pensiero di Dewey, come testimoniato alla lettura diretta dei testi del filosofo americano presenti nella sua biblioteca professionale<sup>8</sup>.

Lamberto Borghi, che nel 1955 era subentrato ad Ernesto Codignola sulla cattedra di Pedagogia nell'ateneo fiorentino, può non solo essere considerato - insieme a quest'ultimo - promotore della *scuola di Firenze*, ma anche una delle voci più significative, all'interno di tale ateneo, soprattutto per quanto riguarda l'interpretazione e la diffusione del pensiero deweyano nell'Italia del secondo dopoguerra (Avanzini, 2013).

Dewey aveva infatti rappresentato per Borghi l'incontro più significativo del periodo di esilio trascorso negli Stati Uniti in seguito all'emanazione delle leggi razziali nel 1938, rimanendo poi un duraturo, anche se non rigido, punto di riferimento nel corso di tutta la sua ricerca e produzione pedagogica, filosofica e storico-educativa. Della lezione deweyana Borghi aveva apprezzato e raccolto la riflessione sviluppatasi attorno alle istanze di una pedagogia laica e democratica, come libertà, comunità, antiautoritarismo o antidog-

<sup>8</sup> A riguardo appare interessante notare come nella biblioteca professionale della coppia Malservisi-Ciampi siano presenti le seguenti opere di Dewey: Dewey J. (1954), *Il mio credo pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze; Id. (1954), *Scuola e società*, La Nuova Italia, Firenze; Id. (1957), *Intelligenze creativa*, La Nuova Italia, Firenze. Sono presenti altresì i seguenti volumi di Borghi: Borghi L. (1951), *Educazione e autorità nell'Italia moderna*, La Nuova Italia, Firenze; Id. (1951), *Saggi di psicologia dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze; Id. (1952), *Il metodo dei progetti*, La Nuova Italia, Firenze; Id. (1953), *L'educazione e i suoi problemi*, La Nuova Italia, Firenze; Id. (1955), *L'ideale educativo di John Dewey*, La Nuova Italia, Firenze; Id. (1958), *Educazione e scuola nell'Italia d'oggi*, La Nuova Italia, Firenze.

matismo, necessarie per la realizzazione di una società più giusta, socialmente equa e caratterizzata dalla cooperazione tra gli uomini. Come indicato da Cambi il Dewey di Borghi era quello «teorico della democrazia (e non solo il Maestro dell'attivismo) e di una società democratica in costante formazione [...] un Dewey sempre politico, ma un politico della società e non del potere e del governo. Quindi un maestro autentico di democrazia, sia per pensarla, sia per attuarla.» (Cambi & Orefici, 2005, p. 4)

Il lavoro di Borghi può considerarsi articolato attorno a due filoni. Da una parte la divulgazione di Dewey, anche attraverso l'opera di traduzione (Cambi, 2016), e l'approfondimento in una «chiave pedagogica etica e socio-politica» (Cives, 2005, p. 17) del suo insegnamento. In particolare, Borghi aveva riconosciuto al Dewey di *Democrazia ed educazione* l'individuazione della dialettica cruciale educazione-società, rapporto che, nella sua ricerca, aveva approfondito e sviluppato in direzione del nesso educazione-democrazia e poi educazione-comunità (Cambi, 1982; Mariani, 2016; Sarsini, 2016). Dall'altra, Borghi aveva promosso un modello filosofico-pedagogico costruito sui concetti di democrazia, libertà, società educante e comunità. Un'educazione sociale, realizzata per e attraverso una «circolarità aperta e costruttiva» (Cives, 2005, p. 19) tra una scuola e una società democratiche e laiche, che coniuga sviluppo individuale libero ed autonomo e formazione sociale, in cui cioè - citando lo stesso Borghi (1953) - «la finalità sociale non trascende in essa gli individui, ma consiste negli individui medesimi, nessuno escluso» (p. 61). Tale forma di educazione, che Borghi indicava come «educazione democratica» (p. 61), è posta - in continuità con la visione di Dewey già da *Il mio credo pedagogico* - nei termini di «vera educazione» (p. 61), in contrapposizione a quella di tipo autoritario, repressiva delle inclinazioni e degli interessi individuali e scoraggiante la collaborazione. Al contrario infatti di un'educazione tradizionale, l'educazione sociale, di cui Borghi si faceva esponente, «mira a dare a tutti e a ciascuno la possibilità di fornire il migliore contributo alla vita di tutti gli altri» (p. 61), poiché nella società democratica, da cui questa nasce e a cui contemporaneamente si indirizza, lo sviluppo della comunità e la valorizzazione dei suoi componenti si integrano, trovando socialità e libertà fondamento l'una nell'altra.

In particolare Borghi aveva posto l'educare alla libertà come uno dei cardini della propria ricerca a diversi livelli (F. Cambi, 2005; Codello, 2005; Fratini, 2005; Orefice, 2005), fin dal fondamentale *Educazione e autorità nell'Italia moderna* del 1951.

Per realizzare gli ideali deweyani di una democrazia integrale, plurale ed aperta e di una educazione nuova diretta a formare individui liberi e capaci

di esprimere pienamente le loro attitudini, Borghi aveva approfondito, ponendole come condizione, altrettante suggestioni del filosofo americano quali: l'autonomia della scuola, la formazione globale della personalità degli alunni e la valorizzazione dell'apprendimento centrato sull'esperienza e integrato nel contesto sociale (Fratini, 2005).

## **Dewey nella pratica didattica di Malservisi: analisi del Piano annuale di lavoro a.s. 1969-1970**

Ripercorse, seppur sinteticamente per ragioni di spazio, le tappe fondamentali della formazione iniziale ed universitaria di Malservisi, è possibile rintracciare, attraverso i documenti della sua vita personale e professionale, come la lezione dell'attivismo di Dewey, recepita soprattutto attraverso la prospettiva borghiana descritta, emerga effettivamente nella sua pratica didattica di maestro.

Si esaminerà qui nello specifico il Piano annuale di lavoro steso da Malservisi per l'a. s. 1969-1970 relativo alla classe prima in cui insegnava. Si tratta di un anno particolare, fu infatti anche il primo di Cesare nella scuola elementare "Silvani" di Bologna - in cui era già maestra la moglie Francesca e situata nel quartiere dove abitavano - dopo il trasferimento dalla scuola elementare "Grosso" presso la quale, diventato di ruolo nel 1964, aveva insegnato nei cinque anni precedenti. Erano gli anni Sessanta, nel Comune di Bologna e in Italia si sviluppava una stagione intensa e significativa per le politiche educative e scolastiche. Alla ricostruzione della città era corrisposto, già dall'immediato dopoguerra, il rilancio dell'organizzazione pedagogico-didattica dei servizi educativi - anche dal punto di vista quantitativo - da parte dell'Assessorato all'istruzione, che proprio nel 1960 veniva affidato ad Ettore Tarozzi. Quest'ultimo «caratterizzò il suo lungo mandato [15 anni] per l'impressionante quantità di idee e di progettualità politico-pedagogica, per l'abile capacità di dare visibilità ai dibattiti sui temi educativi a livello cittadino e nazionale, per l'apertura culturale alla comunità degli specialisti dei temi educativi [...] e per la capacità di valorizzare i collaboratori chiamati in Assessorato, Roberto Mazzetti dapprima e Bruno Ciari poi.» (D'Ascenzo, 2016, p. 32).

In particolare, si ricordano qui l'iniziativa dei *Febbrai Pedagogici* avviata nel 1962, durante i quali il mondo accademico, scolastico e cittadino si confrontavano sui temi - cari anche al pensiero deweyano - dell'educazione e del rapporto tra scuola e società, ma anche la nomina di Bruno Ciari, nel 1966, a direttore delle Istituzioni educative comunali, che qualificò l'espe-

rienza pedagogica e didattica bolognese, delineando un modello all'avanguardia nel panorama nazionale, soprattutto sul solco dell'esperienza e della metodologia del MCE.

Malservisi partecipò direttamente e con un ruolo attivo a questa vivace stagione pedagogica, politica e culturale. Ad esempio, nel 1965, nell'ambito del quarto *Febbraio Pedagogico* centrato sul rapporto scuola-società, fu tra i promotori di un corso per genitori riguardante proprio i problemi pedagogici, psicologici, sociali e morali che famiglia e scuola devono affrontare nel loro compito educativo di bambini e adolescenti. Inoltre, come testimoniato anche dal Piano di lavoro che qui si prende ad esame, Malservisi accolse e mise in pratica nel proprio insegnamento la ricerca pedagogica e le sperimentazioni didattiche promosse dal MCE e da Ciari, con il suo volume del 1961 *Le nuove tecniche didattiche*, con l'intento - anche deweyano - di realizzare apprendimenti significativi e motivati e promuovere una scuola realmente attiva, partecipata e democratica (Rizzi, 2017).

La stesura stessa di un approfondito e meditato Piano di lavoro - indicato già come compito dei maestri nei Programmi ministeriali per la scuola elementare del 1945 nati con il contributo di Washburne<sup>9</sup> e mantenuto nei Programmi Ermini del 1955<sup>10</sup> - contribuiva ad introdurre, in una scuola chiusa e ancora basata sulle divisioni, gli elementi per una comunità scolastica rinnovata, costruita sulla socializzazione e sulla cooperazione (Fornaca, 1990). Infatti, il Piano di lavoro - sulle cui finalità si interrogò più volte - per Malservisi non si limitava ad essere una formalità burocratica o una mera comunicazione fra maestro e direttore didattico, ma si rivelava e continuò a rivelarsi per tutta la sua carriera un'importante occasione di riflessione e terreno di confronto.

Il Piano di lavoro scelto può essere idealmente suddiviso in cinque parti:

<sup>9</sup> Cfr. Decreto Luogotenenziale 24 maggio 1945, n. 459. (GU Serie Generale n.100 del 21-08-1945 - Suppl. Ordinario): L'unità dell'insegnamento, che sta alla base di questi programmi, e la necessità, da parte dell'insegnante, di svolgere la sua opera in rapporto alle reali condizioni della scolaresca e alle esigenze locali, non hanno consigliato la formulazione di un orario ufficiale delle lezioni. Ciò non toglie che l'insegnante debba seguire un piano di lavoro e formulare un orario settimanale e giornaliero delle lezioni stesse. Nella preparazione di tale piano, e soprattutto nelle inevitabili varianti suggerite dalle circostanze, gli alunni potranno esercitare il diritto d'iniziativa, che consiste nella libertà di proporre al maestro lo svolgimento di particolari argomenti o attività in rapporto a loro reali e sentite esigenze. Così ad esempio un gruppo di alunni potrà prospettare il desiderio di svolgere una determinata attività manuale o di organizzare una data ricerca, provocando in tal modo la revisione del piano di lavoro.

<sup>10</sup> Cfr. Decreto del Presidente della Repubblica 14 giugno 1955, n. 503 Programmi didattici per la scuola primaria. (GU Serie Generale n.146 del 27-06-1955): Spetta naturalmente all'insegnante, in base alle accertate possibilità dei singoli alunni, di formulare un suo personale piano di lavoro, distribuito nel tempo, che egli potrà eventualmente aggiornare alla luce di una sempre più approfondita conoscenza della scolaresca.

- 1) La prima compilata all'inizio dell'anno scolastico (7 novembre 1969) in cui Malservisi si sofferma non solo sulle diverse discipline e sul significato pedagogico-educativo delle metodologie, tecniche e strumenti della didattica che caso per caso decide di adottare, analizzandone criticamente risorse e difficoltà, ma anche sulla situazione della sua classe, sulle famiglie ed il contesto socio-ambientale in cui vivono e a cui appartengono i suoi alunni.
- 2) La seconda riepiloga brevemente la propria attività di formazione ed aggiornamento svolta durante l'anno scolastico, e riporta l'esito dei rapporti con le famiglie.
- 3) Una terza sezione, corposa, riferisce note e relazioni del maestro e di un'equipe medico-psico-pedagogica sui bambini della classe in situazioni particolari o di difficoltà.
- 4) La quarta conteneva, dattiloscritta dallo stesso maestro, del verbale di visita del 13 aprile 1970 da parte del direttore didattico.
- 5) Un'ultima sezione di allegati composta dalla copia di un numero del giornalino stampato con i bambini e circolari di diverso tipo.

Per ragioni di spazio ci si concentrerà sulla prima parte poiché è qui che Malservisi espone il suo progetto educativo e didattico ed i suoi riferimenti pedagogici.

Malservisi è consapevole, in linea con la lezione di Dewey e Borghi, del ruolo esercitato dall'ambiente e dai rapporti sociali nei processi di apprendimento. In apertura pertanto descrive la composizione della classe offrendo diversi dati sull'età, la precedente esperienza scolastica, la professione dei genitori, la provenienza geografica ed il genere, tracciandone un primo giudizio complessivo in cui esplicita le principali criticità: il dislivello di capacità fra gli alunni e la delicata situazione dei bambini istituzionalizzati. In particolare, Malservisi si sofferma sul gruppo di sei bambini ospiti dell'Istituto delle Suore Missionarie del Lavoro che descrive così «si tratta di bambini per la maggior parte con difficili condizioni familiari (a volte addirittura tragiche) o di casi in cui la famiglia ha richiesto l'aiuto dell'istituto perché il bimbo incontra difficoltà nel lavoro scolastico.»<sup>11</sup>

Sono parole che rispecchiano la generale tendenza ad inserire nelle numerose classi differenziali e scuole speciali esistenti anche bambini e ragazzi senza una reale condizione di disabilità, ma in situazione di svantaggio socio-culturale o con problemi di disciplina scolastica. A riguardo occorre inoltre ricordare come proprio tra anni Sessanta e Settanta si fece rilevante il dibat-

<sup>11</sup> FMC, Piano annuale di lavoro, Scuola Silvani, Classe I mista, 1969/1970, p. 3.

tito in merito alle classi di recupero, differenziali ed alle scuole speciali, stagione che culminò nel 1977 con l'approvazione della legge n. 517 - primo fondamentale passo verso l'inclusione - in cui si sanciva l'abolizione delle classi differenziali.

Malservisi prosegue quindi ponendo come centrale la questione del rapporto con le famiglie, per cui struttura un'organizzazione su tre piani: incontri collettivi a cadenza settimanale per discutere di problemi comuni (ad esempio il tema della valutazione o delle tecniche didattiche), colloqui privati per situazioni particolari o questioni riservate, e una visita presso tutte le famiglie e l'istituto delle suore. La visita alle abitazioni dei bambini aveva il duplice intento di creare o rafforzare «più caldi rapporti umani»<sup>12</sup> fra gli alunni e le loro famiglie con la scuola, e di avere migliore conoscenza e quindi maggiore consapevolezza dell'ambiente e della vita familiare dei bambini. Coerentemente con Dewey e Borghi, Malservisi è convinto infatti che un insegnante non possa disinteressarsi della società in cui vive, e che allo stesso tempo occorra promuovere e rafforzare tra genitori e famiglie una concezione di scuola come luogo di sviluppo per tutta la comunità, non solo di istruzione per i figli. In altre parole, la creazione di una scuola nuova e democratica si fonda sulla collaborazione reciproca tra famiglia, comunità e scuola stessa, attraverso scambi e partecipazione che necessitano di essere sostenuti anche a livello di direzione didattica e amministrativa (Borghi, 1953).

Alla questione della valutazione, che sente come cruciale anche nel rapporto tra scuola e famiglia, Malservisi destina uno specifico spazio della prima parte del Piano di lavoro, nella quale esprime apertamente le proprie opinioni ed i propri suggerimenti, attraverso riflessioni che porterà avanti anche nel corso degli anni successivi. Il maestro è convinto della necessità - da parte di tutti - di conoscere il livello raggiunto nei diversi insegnamenti e capacità, ma ritiene la pagella vigente «chiaramente inadeguata»<sup>13</sup> a tale scopo, perché astratta e spesso distorta nel confronto con quelle degli altri, opponendosi inoltre al suo utilizzo come premio o minaccia:

il far leva sulla pagella per stimolare i ragazzi non può essere accettato se si vuole basare l'insegnamento più sulla cooperazione che sulla concorrenzialità, più sulla fratellanza che sulla rivalità.<sup>14</sup>

Per questo proponeva invece la formulazione di un giudizio co-costruito insieme alla famiglia, in una valutazione che valorizzasse piuttosto l'impegno compiuto dall'alunno relativamente alle proprie possibilità, proposta in

<sup>12</sup> Ivi, p. 4.

<sup>13</sup> Ivi, p. 5.

<sup>14</sup> Ibid.

cui significativo è l'impatto di *Lettera a una professoressa*, uscito soli due anni prima, a cui Malservisi fa esplicito riferimento:

con ragazzi diversi, facevano notare i ragazzi della scuola di Don Milani, l'obiettività può anche essere ingiusta.<sup>15</sup>

Inoltre, interrogandosi sul criterio di valutazione più coerente alle tipologie di insegnamento e di attività scelte Malservisi giunge a chiedersi:

è possibile tentare di educare in vista di una società di uomini liberi?<sup>16</sup>

Proprio nella risposta che Malservisi offre è possibile individuare il suo modello pedagogico ed educativo di riferimento, l'ideale di scuola a cui aderisce e sostiene, che espone avvalendosi anche di citazioni dal volume di Borghi del 1958 *Educazione e scuola nell'Italia d'oggi*.

Come il suo Maestro, Malservisi identifica nella scuola la possibilità di un luogo, di un centro, di incontro e collaborazione tra insegnanti, famiglie e società per formare uomini liberi, dalle «mentalità non dogmatiche»<sup>17</sup>, in grado di realizzare se stessi, e allo stesso tempo partecipare e dare il proprio contributo allo sviluppo della comunità, individuando così proprio uno dei nodi tematici (Bellatalla, 2016) - quello appunto dello stretto legame tra educazione e vita sociale - posti da Dewey (1916/1992) in *Democrazia e educazione*:

quando le scuole si allontanano dai fattori educativi che agiscono nell'ambiente extrascolastico, esse sostituiscono necessariamente uno spirito libresco, pseudo-intellettuale allo spirito sociale. Indubbiamente i bambini vanno a scuola per imparare, ma è ancora da dimostrare che l'insegnamento è più adeguato quando viene concepito come qualcosa di consapevolmente separato. Un tal punto di vista è un impedimento al formarsi di una coscienza sociale attraverso un'attività comune. (p. 83)

A tale ideale di rinnovamento della scuola consegue per Malservisi una «ristrutturazione interna della classe» opposta a quella «dell'aula con i banchi allineati ed un'organizzazione più aperta delle attività scolastiche»<sup>18</sup>. Un'apertura verso la spontaneità e creatività del bambino che non significa però lasciare 'al caso', ma richiede un'accurata pianificazione e preparazione delle attività e dei materiali da parte dell'insegnante, in modo da evitare im-

<sup>15</sup> Ibid.

<sup>16</sup> Ivi, p. 7.

<sup>17</sup> Ibid.

<sup>18</sup> Ivi, p. 8.

provvisazioni poco rigorose, richiamando in questo quanto già Dewey esprimeva in *Democrazia e educazione* ed anche in *Esperienza e educazione* del 1938:

il compito dell'insegnante è quello di vigilare perché sia colta l'occasione. Poiché c'è libertà nelle operazioni dell'osservazione intelligente e nel giudizio con cui viene sviluppato un proposito, l'indirizzo che dà l'insegnante all'esercizio dell'intelligenza dell'alunno è un aiuto alla libertà, non una limitazione di essa. (Dewey, 1938/1949, p. 61)

In particolare Malservisi suddivide la strutturazione della giornata tra attività in cui «è richiesto un impegno collettivo di tutti i ragazzi», come la conversazione o la scelta dei testi liberi per la stampa, e quelle che lasciano una «maggiore autonomia ai singoli o ai gruppi»<sup>19</sup>. Proprio rispetto a quest'ultime Malservisi dichiara come richiedano

uno sforzo notevole da parte dell'insegnante: preparazione del materiale e delle attività, controllo di diversi gruppi che svolgono attività varie, abitudine al rumore ed al brusio prodotto dai lavori e dai dialoghi o discussioni dei ragazzi ecc.<sup>20</sup>

Infine, Malservisi entra nello specifico delle diverse discipline scolastiche, motivando le sue scelte didattiche sempre mirate - sia che si tratti dell'introduzione della tecnica tipografica nell'insegnamento linguistico, o di manipolazioni di materiali e misurazioni in quello matematico e scientifico - a «creare una reale motivazione sociale all'apprendimento», stimolare una «forma di lavoro cooperativa e non concorrenziale»<sup>21</sup> e a fornire «l'esperienza da accumulare a quella acquisita dal ragazzo nella vita extrascolastica»<sup>22</sup> e familiare, come indicato diffusamente nelle opere di John Dewey tra cui *Scuola e società* del 1899.

A conclusione di questa breve analisi si può dunque affermare che la scuola del maestro Malservisi sia stata quella *scuola sociale* e *scuola laboratorio* - elaborata da Dewey ed appresa dall'interpretazione di Borghi e da letture dirette del filosofo e pedagogista americano - dove si comincia a pensare, discutere, sperimentare e progettare, dove si può ampliare il proprio orizzonte e quello del proprio gruppo sociale, dove ciascuno è messo nella posizione di essere libero, di dare il meglio di sé e di essere padrone di se stesso. Il maestro di questo tipo di scuola - come indicava Dewey - non è colui che

<sup>19</sup> *Ibid.*

<sup>20</sup> *Ibid.*

<sup>21</sup> *Ivi*, p. 10.

<sup>22</sup> *Ivi*, p. 11.

dice agli alunni cosa devono pensare, ma discute con i suoi ragazzi presentando problemi reali, che appartengono loro non solo come studenti e insegnante, ma come esseri umani ed essere umani nella società (Dewey, 1916/1992).

Inoltre, il documento preso in esame restituisce la progettazione didattica riflessiva di un insegnante che si fa promotore di un progetto educativo rivolto a costruire sia cittadinanza sia sviluppo di sé, contribuendo alla realizzazione di una scuola come luogo di formazione culturale e di pensiero critico per tutti e luogo generativo di un vivere sociale autenticamente democratico.

Pertanto, a mio avviso, la pratica didattica di Malservisi non solo fu chiaro esempio di attualizzazione della lezione di Dewey nell'Italia del secondo dopoguerra, ma offre elementi di validità ancor oggi per la pratica riflessiva della professionalità docente.

## Bibliografia

- Alcaro, M. (1980). Osservazione sugli studi italiani su Dewey. *Rivista Critica Di Storia Della Filosofia*, XXXV, 32–40.
- Alcaro, M., & Bufalo, R. (1996). *John Dewey oggi*. (M. Alcaro & R. Bufalo, Eds.). Catanzaro: Abramo.
- Andreani, A. (1979). Studi italiani su John Dewey: un contributo bibliografico. *Ricerche Pedagogiche*, XII(52–53), 49–60.
- Ascenzi, A., & Patrizi, E. (2016). Inside School Lives: Historiographical Perspectives and Case Studies. Teachers' Memories Preserved at the Centre for Documentation and Research on the History of Schoolbooks and Children's Literature. *Espacio, Tiempo Y Educación*, 3(1), 343–362.
- Avanzini, A. (2013). Borghi Lamberto. In *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000. Volume I (A-M)* (pp. 198–199). Editrice Bibliografica.
- Bacigalupi, M., & Fossati, P. (2010). *Giorgio Caproni maestro*. Genova: Il melangolo.
- Bellatalla, L. (1979). Lamberto Borghi interprete di Dewey: spunti sulla diffusione del pensiero di Dewey in Italia. *Ricerche Pedagogiche*, XII(50), 37–42.
- Bellatalla, L. (1999). *John Dewey e la cultura italiana del Novecento*. Pisa: ETS.
- Bellatalla, L. (2016). Democracy and Education: perchè? *Espacio, Tiempo Y Educación*, 3(2), 17–30.
- Borghi, L. (1953). *L'educazione e i suoi problemi*. Firenze: La Nuova Italia.
- Braster, S., Grosvenor, I., & Del Pozo Andrés, M. (2011). *The black box of schooling. A cultural history of the classroom*. (S. Braster, I. Grosvenor, & M. Del Pozo Andrés, Eds.). Brussels: Peter Lang.
- Cambi, F. (1982). *La "scuola di Firenze" da Codignola a Laporta (1950-1975)*. Napoli: Liguori.

- Cambi, F. (1995). Riletture di Dewey in Italia dal 1968 al 1994 e il contributo di Lydia Tornatore. *Scuola E Città, XLIV*(12), 513–521.
- Cambi, F. (2005). Una filosofia dell'educazione ancora attuale. In F. Cambi & P. Orefice (Eds.), *Educazione, libertà, democrazia. Il pensiero pedagogico di Lamberto Borghi* (pp. 3–11). Napoli: Liguori.
- Cambi, F. (2016). John Dewey in Italia. L'operazione de La Nuova Italia Editrice: tra traduzione, interpretazione e diffusione. *Espacio, Tiempo Y Educación, 3*(2), 89-99.
- Cambi, F., & Orefice, P. (2005). *Educazione, libertà, democrazia. Il pensiero pedagogico di Lamberto Borghi*. (F. Cambi & P. Orefice, Eds.). Napoli: Liguori.
- Cambi, F., & Striano, M. (2010). *John Dewey in Italia*. (F. Cambi & M. Striano, Eds.). Napoli: Liguori.
- Cavallera, H. A. (2013). Laporta Raffaele. In *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000. Volume II (L-Z)* (pp. 18–19). Editrice Bibliografica.
- Cives, G. (2005). La lettura etico-politica della pedagogia di Dewey. In F. Cambi & P. Orefice (Eds.), *Educazione, libertà, democrazia. Il pensiero pedagogico di Lamberto Borghi* (pp. 13–34). Napoli: Liguori.
- Codello, F. (2005). La dimensione libertaria nella pedagogia di Lamberto Borghi. In F. Cambi & P. Orefice (Eds.), *Educazione, libertà, democrazia. Il pensiero pedagogico di Lamberto Borghi* (pp. 179–199). Napoli: Liguori.
- Corsi, A. (2013). Coèn Renato. In *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000. Volume I (A-M)* (p. 371). Editrice Bibliografica.
- D'Ascenzo, M. (2006). Dagli esordi al '68. In F. Frabboni, A. Genovese, A. Preti, & W. Romani (Eds.), *Da Magistero a Scienze della Formazione. Cinquant'anni di una Facoltà innovativa dell'Ateneo bolognese* (pp. 37–107). Bologna: Clueb.
- D'Ascenzo, M. (2011). *Alberto Calderara. Microstoria di una professione docente tra Otto e Novecento*. Bologna: Clueb.
- D'Ascenzo, M. (2013). Pardo Ferruccio. In *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000. Volume II (L-Z)* (p. 288). Editrice Bibliografica.
- D'Ascenzo, M. (2016). Virginia Predieri, maestra di scuola dell'infanzia nella Bologna del secondo dopoguerra. In M. D'Ascenzo & G. Ventura (Eds.), *Dalla parte delle maestre. La stagione pedagogica di Virginia Predieri (1931-2009)* (pp. 17–63). Lecce-Rovato: Pensa Multimedia.
- D'Ascenzo, M., & Ventura, G. (2016). *Dalla parte delle maestre. La stagione pedagogica di Virginia Predieri (1931-2009)*. (M. D'Ascenzo & G. Ventura, Eds.). Lecce-Rovato: Pensa Multimedia.
- Del Pozo Andrés, M. (1986). Angel Llorca: un maestro entre la Institución Libre de Enseñanza y la escuela nueva (1866-1942). *Historia de La Educación. Revista Interuniversitaria, 6*, 229–248.
- Del Pozo Andrés, M. (2013). *Justa Freire o la pasión de educar: biografía de una maestra atrapada en la historia de España (1896-1965)*. Barcelona: Octaedro.
- Dewey, J. (1949). *Esperienza e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1992). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.

- Di Bello, G., Mannucci, A., & Santoni Rugiu, A. (1980). *Documenti e ricerche per la storia del Magistero*. (G. Di Bello, A. Mannucci, & A. Santoni Rugiu, Eds.). Firenze: Luciano Manzuoli Editore.
- Escolano, A. B. (2016). *La cultura empirica della scuola. Esperienza, memoria, archeologia*. Ferrara: Volta la carta.
- Filograsso, N., & Nisi, C. (1989). *Dewey ieri e oggi*. (N. FILOGRASSO & C. NISI, Eds.). Urbino: Quattro Venti.
- Fornaca, R. (1990). La pedagogia e la didattica per la scuola e nella scuola. In G. Cives (Ed.), *La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni* (pp. 323–362). Firenze: La Nuova Italia.
- Fossati, P. (2009). *I maestri del regime. Storia di un maestro-prete tra scuola, guerra e fascismo*. Milano: Unicopli.
- Frabboni, F. (2013). Quel treno che sbuffava in via del Parione. *Studi Sulla Formazione*, (1), 43–47.
- Fratini, C. (2005). La riflessione sulla libertà in Lamberto Borghi. In F. Cambi & P. Orefice (Eds.), *Educazione, libertà, democrazia. Il pensiero pedagogico di Lamberto Borghi* (pp. 73–82). Napoli: Liguori.
- Ghizzoni, C. (2005). *Cultura magistrale nella Lombardia del primo Novecento. Il contributo di Maria Magnocavallo (1869-1956)*. Brescia: La Scuola.
- Mariani, A. (2016). La teoresi pedagogica della “scuola di Firenze”: diacronia e sincronia. In F. Cambi, P. Federighi, & A. Mariani (Eds.), *La pedagogia critica e laica a Firenze: 1950-2015. Modelli. Metamorfosi. Figure* (pp. 21–31). Firenze: Firenze University Press.
- McCulloch, G. (2007). *Cyril Norwood and the Ideal of Secondary Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Morgante, L. (1988). Il dibattito in Italia tra laici e marxisti sulla pedagogia di Dewey dal 1945 ad oggi. *Ricerche Pedagogiche*, XXI(86), 1–26.
- Nocentini, G. (2014). *Con l'aiuto della Signorina maestra. Elena Salvestrini e la scuola di Ponte Sestaione, Cutigliano (1926-1930)*. (G. Nocentini, Ed.). Firenze: Tipografia del Consiglio regionale toscano.
- Orefice, P. (2005). “Apprendere la libertà”. Ricordando Lamberto Borghi. In F. Cambi & P. Orefice (Eds.), *Educazione, libertà, democrazia. Il pensiero pedagogico di Lamberto Borghi* (pp. 45–51). Napoli: Liguori.
- Pirani, T. (2006). La pedagogia nella storia del Magistero di Bologna. In F. Frabboni, A. Genovese, A. Preti, & W. Romani (Eds.), *Da Magistero a Scienze della Formazione. Cinquant'anni di una Facoltà innovativa dell'Ateneo bolognese* (pp. 231–273). Bologna: Clueb.
- Rizzi, R. (2017). *Pedagogia popolare: da Célestin Freinet al MCE-FIMEM. La dimensione sociale della cooperazione educativa*. Foggia: Edizioni del Rosone.
- Salviati, C. I. (2011). *Mario Lodi Maestro*. Firenze: Giunti.
- Sarsini, D. (2016). Testi chiave della scuola di Firenze. Da Codignola agli anni duemila. In F. Cambi, P. Federighi, & A. Mariani (Eds.), *La pedagogia critica e laica a Firenze: 1950-2015. Modelli. Metamorfosi. Figure* (pp. 33–44). Firenze: Firenze University Press.

Zago, G. (2016). La biografia nella storiografia e nella storiografia dell'educazione. Linee evolutive di un rapporto complesso. *Espacio, Tiempo Y Educación*, 3(1), 203–234.

# Sostando sul limite, in dialogo con John Dewey: esperienza, narrazioni e possibilità.

di Gabriele Brancaleoni<sup>1</sup>

## Abstract

Il seguente contributo mira ad analizzare *Democracy and Education* di John Dewey alla luce dei risultati della ricerca dottorale in fieri, dedicata alle metafore del limite, rintracciabili nella letteratura per l'infanzia prodotta a cavallo di secolo, tra la fine dell'800 e l'inizio del '900. La ricerca mira ad accedere a rappresentazioni della relazione educativa, instaurata tra mentori e infanzie, in occasione di attraversamento di soglie, quali la fine, l'inizio e il trauma. La dissertazione verterà quindi attorno il binomio deweyano Esperienza e Pensiero e alle correlazioni esistenti tra questo e un'educazione alla lettura.

## Parole chiave

Cura, limite, letteratura per l'infanzia, narrazione

In occasione del centenario dalla pubblicazione di *Democracy and Education* di John Dewey, la comunità scientifica pedagogica sceglie di raccogliersi attorno a questo autore, a questo testo eletto ormai da tempo a classico del pensiero pedagogico, scientifico, e filosofico dello scorso secolo.

Il seguente contributo espone quindi un dialogo con un *classico*; il quale, in quanto tale, rifacendomi alla definizione calviniana (Calvino, 1995), si *impone* al lettore *come indimenticabile* e come riferimento imprescindibile per la formazione pedagogica; si nasconde *mimetizzandosi da inconscio collettivo o individuale* e si presenta sempre quindi come *rilettura* - anche al primo incontro -; è rintracciabile nelle influenze esercitate sui milieu culturali con i quali è entrato in contatto; porta su di sé *la traccia delle letture che*

<sup>1</sup> Gabriele Brancaleoni, 2° anno di dottorato in Scienze Pedagogiche presso il dipartimento di Scienze dell'Educazione "G.M. Bertin", area M-PED 02, membro del gruppo di lavoro del Centro di Ricerche in Letteratura per l'Infanzia, CRLI.

*hanno preceduto la nostra*, e con sé un nuvolo di critica e tentativi interpretativi che non può mai dirsi esauribile.

Il testo di Dewey del 1916 è un punto di approdo, di sintesi e chiarificazione di scelte, posizioni e concettualizzazioni già esposte in scritti precedenti e fondativi (si veda *My Pedagogic creed – 1898* o *School and society – 1899* o ancora *How we think - 1910*), il risultato di un percorso di trasformazione dell'identità e dell'appartenenza filosofica dell'autore, in allontanamento dall'idealismo e realismo americani, in definizione dal pragmatismo, verso il definitivo strumentalismo:

Dewey va alla ricerca di un percorso di senso della conoscenza, della cultura e dell'esistenza, nel quale ed in virtù del quale questi stessi elementi non possono darsi se non in una sostanziale problematicità reciproca.

[...] Si tratta, dunque, del passaggio da un Dewey ancora legato al secolo precedente a un Dewey proiettato nell'avventura culturale del Novecento (e forse oltre), nella quale l'esistenza è percorso di costruzione continua, sforzo di risoluzione di problemi e consapevolezza del predominio del probabile sul certo e sull'assoluto. (Bellatalla, 2016)

In accordo con Bellatalla, si evidenzia come il testo si fondi su un concetto centrale, detto *Thinking*, l'atto del pensare: processo riflessivo che risulta principio fondamentale per le conseguenti trattazioni riguardanti educazione, cultura, società, tutte ad esso collegabili e successivamente tra loro interrelate.

Le riflessioni che seguono si concentrano quindi su quella che può essere definita una teoria della conoscenza e dell'intelligenza di Dewey, connessa necessariamente, secondo l'autore, all'idea di ambienti e quindi di relazione, di educazione, quindi di temporalità e progettazione.

## **La cura sul confine**

Oggetto della ricerca sono le rappresentazioni metaforiche del *Limite* all'interno della Letteratura per l'Infanzia prodotta, tra il 1870 e il 1915, in Italia e in Inghilterra. Questo percorso mira ad analizzare il rapporto educativo e di cura tra il mentore e l'infanzia, nell'esperienza del superamento e attraversamento di zone liminari e di transizioni esistenziali di soglia quali la fine, l'inizio e il trauma.

La ricerca parte dalla scelta di isolare passaggi della vita ineludibili, di addentrarsi nelle crepe e nelle pieghe della storia e della letteratura, per cogliere i significati attribuiti alle *discontinuità* caratterizzanti inesorabilmente il fluire di storie di vita particolari, e della Storia, come vedremo, universale.

Rintracciabili nel *continuum* del divenire temporale, si fa riferimento a tre momenti, legati da rimandi continui uno all'altro nella storia dei significati ad essi attribuiti dalle produzioni culturali.

Primo. La nascita: incipit, inizio arbitrariamente attribuito per convenzione alle storie dei viventi; emergenza di una nuova forma o fase della metamorfica natura che è appunto del transeunte.

Nelle coscienze arcaiche in cui le esperienze elementari del mondo sono quelle della metamorfosi, delle sparizioni e delle riapparizioni, delle trasmutazioni, ogni morte annuncia una nascita, ogni nascita deriva e annuncia una morte, ogni cambiamento coincide con una morte-rinascita – e il ciclo della vita umana si iscrive nei cicli naturali di morte–rinascita. (Morin, 2014, p.109)

Secondo. La morte come fine e spegnimento, chiusura di tutte le storie, tappa ulteriore di un processo di trasformazione, limite ultimo invalicabile che origina interpretazioni, slanci, tradizioni, riti e credenze, tentativi di evasione, moti sublimativi e creativi, angosce o processi di rimozione.

Abbiamo tentato di gettare su di essa il velo del silenzio e abbiamo anche inventato il proverbio: «Egli pensa a questo come alla morte» (cioè non vi pensa affatto), beninteso, alla propria morte. Il fatto è che per noi è assolutamente impossibile raffigurarci la nostra morte, ed ogni volta che tentiamo di farlo, ci rendiamo conto di assistervi da spettatori. È per questo che la scuola psicoanalitica si è ritenuta in diritto di affermare che, in fondo, nessuno crede alla propria morte, o, il che è lo stesso, che ciascuno è inconsciamente convinto della propria immortalità. (Freud, 1915, p. 31)

Terzo. Il trauma, la crisi, che in sé tiene entrambe le precedenti istanze, essendo cambiamento, quindi morte a uno stato dato e possibile rinascita a uno stato successivo.

L'orrore della morte è dunque l'emozione, il sentimento o la coscienza della perdita della propria individualità. [...] Il senso di una frattura, di un male, di un disastro, cioè un sentimento traumatico. Coscienza di un vuoto, di un nulla che si schiude là dove c'era la pienezza individuale, vale a dire la consapevolezza traumatica. [...] L'idea della morte poi è la più vuota delle idee vuote, poiché il suo contenuto è l'impensabile, l'inesplorabile, il "non so che". È l'idea traumatica per eccellenza. (Morin, 2014, p.37)

La scelta di metodo va nella direzione dell'analisi proppiana in *Morfologia della fiaba* (2000), la scelta cioè di analizzare, in questo caso fuori e dentro la letteratura, quelle che Propp definisce *Funzioni*:

La funzione si può isolare dividendo la favola in vari elementi, non secondo il tema o il personaggio, bensì secondo le azioni compiute: la funzione è «l'operato di un personaggio, determinato dal punto di vista del suo significato per lo svolgimento della vicenda». Le funzioni appariranno così all'interno dell'analisi come altrettante indicazioni del tipo di azione. (Brooks, 2004, p.16)

Così Morte, Nascita e Trauma sono analizzate, non a partire da temi o personaggi specifici, ma isolando azioni, quali, in questo caso, azioni di accompagnamento, di cura, di attraversamento nella prossimità. Facendo riferimento sempre a Propp e al suo *Le radici storiche dei racconti di fate* (1981), come anche ai testi di studio del folklore, quindi di fenomenologia del rito, con Van Genep (1988) e il successivo Turner (1976; 1986), nonché ai testi di Bernardi (2017; 2011; 2009; 2007) e Grilli (2007), l'attenzione è indirizzata alla matrice dei *riti di passaggio* o *riti di margine* e alle caratteristiche che li definiscono; con l'obiettivo di studiare i legami che intercorrono tra mentori-shamani, iniziandi, narrazioni, spazi liminali, drammatizzazioni del contatto con il limite; per analizzare la ricorsività di questi nelle trasposizioni rintracciabili nella letteratura per l'infanzia e nella letteratura *tout court*.

Utilizzando l'immagine dell'estuario a delta, la ricerca, pur mantenendo un corso centrale dalla portata ingente, necessariamente, spesso, assume diramazioni, spostamenti di punti di vista, mutamenti delle categorie interpretative, talvolta tangenziali, paralleli, talvolta divergenti, pur sempre confluenti verso il comune scopo. Così, per esempio, analizzando la relazione tra cura in educazione e narrazione, inevitabile risulta dedicarsi alle implicazioni che legano linguaggio, racconto, ferita e processo di risignificazione dell'esperienza, con necessari riferimenti alla filosofia dell'educazione (Fabri, 2003; 2012), alla psicologia dinamica e allo studio delle terapie cosiddette *narrative* (Spence, 1987; Arrigoni, Barbieri, 1998; Lorenzetti, Stame, 2004).

La riflessione dedicata al personaggio infante o adolescente lo immortala intento a risolvere peregrinazioni e compiti di sviluppo, nei tentativi di separazione, affermazione e ricerca della propria identità, del *proprio nuovo nome*. Catturando immagini d'infanzia mancata e mancante, infanzia ferita, vessata, orfana o abbandonata, dimenticata o vittima dell'incuria frenetica iperproduttiva e cieca del mondo adulto, il racconto mette in guardia e denuncia, dà voce a una dimensione di autenticità che non ha perso il contatto con le componenti più essenziali e primarie dell'essere temporali, storici, vincolati a limiti, afferenti alla possibilità di incontro autentico solo attraverso la cura per la libertà dell'esserci altrui.

## Collocazione storica del campo di indagine

La scelta del periodo storico ricade sull'*Età degli Imperi* (Hobsbawm, 1987), età d'oro per la letteratura per l'infanzia. A chiusura del *lungo Ottocento* e sul sorgere del nuovo secolo, assistiamo a cambiamenti e contraddizioni sociali che andranno a caratterizzare e porre le basi culturali, economiche e politiche del nostro presente. Periodo cruciale per lo sviluppo della cultura moderna, periodo della nascita degli imperialismi europei, del sindacalismo, del socialismo, dei movimenti organizzati della classe salariata borghese - nata grazie al capitalismo liberale - che proprio per il rovesciamento del capitalismo stesso si batteva: classe ambigua, camaleontica e *astratta* (Moretti, 2017), che si diresse consapevolmente verso il proprio annullamento in quella che fu la *strana morte*, l'epocale interruzione, il conflitto Mondiale che stravolse le proiezioni sul futuro delle società Europee:

Mentre la belle époque giungeva al suo volgare declino, proprio come l'operetta in cui amava rispecchiarsi, la borghesia diede man forte alla vecchia élite per scaraventare l'Europa nella carneficina della guerra: in seguito, protesse i suoi interessi di classe dietro camicie nere e marroni, preparando la strada a massacri ancora peggiori. (Moretti, 2016, p. 21)

A ridosso del trauma epocale che fu la Prima Guerra mondiale, sul limitare della catastrofe, la produzione letteraria e artistica porta in sé i prodromi della tragedia imminente, della cruda disillusione che verrà dalle giovani morti in trincea quindi della frattura che si creerà tra giovani e adulti. Altresì l'infanzia viene osservata con innovativa attenzione: la rivoluzione di sguardo originata dalla nascita della psicoanalisi, dello studio del folklore e dell'antropologia, contaminò gli scenari creativi di nuovi contenuti simbolici, accompagnando l'infanzia verso spazi onirici, in fuga dalla realtà resa minacciosa da un presente carico di *dissonanze*.

«Ogni forma d'arte è definita dalla dissonanza metafisica della vita», scriveva il giovane Lukács di Teoria del romanzo; e se così è, allora la letteratura è quello strano universo in cui tutte le soluzioni si conservano alla perfezione – sono molto semplicemente i testi che leggiamo ancora oggi -, mentre le dissonanze sono silenziosamente scomparse alla vista: quanto più profonda è stata la loro soluzione, tanto più si è rivelata efficace. [...] Se accettiamo l'idea che la forma letteraria è come il fossile di ciò che un tempo era un presente vivo e problematico, e se procediamo a ritroso in una sorta di «ingegneria inversa» per comprendere il problema di cui era la chiave la soluzione, allora l'analisi formale può fare luce – in teoria, se non sempre in pratica – su una dimensione del passato che resterebbe altrimenti nascosta. È pro-

prio questo il suo possibile contributo alla conoscenza storica, nel comprendere l'opacità delle allusioni di Ibsen al passato, o l'elusiva semantica degli aggettivi vittoriani, o persino il ruolo del gerundio in Robinson Crusoe, entriamo in un regno di ombre, dove il passato riacquista la sua voce e continua a parlarci. (Moretti, 2017, p. 16)

L'indagine si addentra così tra le pagine degli autori che compongono la fila degli scrittori di letteratura, per l'infanzia e non, di quegli anni - Robert Luis Stevenson, James Matthew Barrie, Joseph Conrad, Kenneth Grahame, Carlo Collodi, Giulio Giannelli, Luigi Capuana, Luigi Pirandello- intraprendendo un'analisi storico-comparativa che mette in relazione le opere, gli autori, la storia sociale e la storia dell'infanzia, nonché le ricadute sull'immaginario di Paesi culturalmente interrelati quali Italia, Gran Bretagna, Francia, Germania.

Attraverso una scansione temporale sincronica quanto diacronica, si cerca quindi di intercettare le metafore ricorsive o originali rappresentanti il limite e le sue declinazioni.

Mediante l'accesso alle forme d'astrazione artistica e le derivanti possibilità di osservazione e decifrazione della realtà, il progetto di ricerca mira ad elaborare nuove vie interpretative che permettano di accedere alla complessità della relazione educativa con rinnovate possibilità di risposta alle problematicità del presente. Costante infatti risulta la necessità di scandagliare criticamente i costrutti della cultura massiva per poter opporre resistenza intellettuale ed inattuale al controllo sociale che il potere mass mediologico impone (Bernardi, 2016).

Fatte le debite presentazioni sia dato inizio al dialogo tra le parti.

## **Dialogando sul limite**

In *Democrazia ed Educazione* del 1916 molta della lunga e complessa dissertazione di Dewey si articola a partire dalla definizione del binomio *Esperienza e Pensiero*, legato alla teoria della conoscenza e, ancor più, all'idea di educazione dell'autore.

Innanzitutto l'esperienza ha un carattere duale: essa è trasformata dal soggetto, e a sua volta, il soggetto è trasformato da essa. Questo è un connotato attribuito all'esperienza vissuta solo quando *significativa*, quando quindi capace di veicolare apprendimento. *Imparare* significa appunto, per Dewey, avere consapevolezza dell'interazione e relazione con l'ambiente e delle conseguenze che esse hanno su chi agisce/subisce l'esperienza.

Non sussiste apprendimento, quindi vera esperienza, che non sia mediata dall'atto del pensare, il *thinking*.

Il pensiero, o riflessione, è *discernimento* della relazione che intercorre tra azione e conseguenza:

Pensare è in altre parole il tentativo intenzionale di scoprire delle connessioni specifiche fra qualcosa che facciamo e le conseguenze che ne risultano, in modo che le due cose diventino continue. [...] pensare equivale pertanto ad un cosciente estrarre l'elemento intelligente dalla nostra esperienza. (Dewey, 1916, p. 196)

Non solo. Il pensiero sull'esperienza implica anche un interesse per il risultato, *implica una certa partecipante identificazione del nostro proprio destino, anche se solo immaginosa, col risultato del corso degli avvenimenti (Ibidem)*. Il pensiero è così processo di ricostruzione e riorganizzazione dell'esperienza, è attività di significazione ordinatrice che permette la direzione dell'individuo verso l'esperienza seguente. Pensiero ed esperienza nella loro ricorsività inscindibile, guidati da una finalità, divengono via d'accesso alla possibilità progettuale.

Il progetto, per Dewey, è quindi costruzione del futuro nella contingenza: l'azione presente è pensata sempre a favore delle fondamenta per l'avvenire, non più mera ripetizione del passato.

Tutto il pensiero è ricerca, ed ogni ricerca è nativa, originaria, per colui che la effettua, anche se il resto del mondo è già sicuro di quello che egli sta ancora cercando. Ne consegue che tutto il pensiero implica un rischio. La sicurezza non può non essere garantita anticipatamente. L'invasione dell'ignoto ha la qualità dell'avventura: non possiamo essere certi in anticipo. (Dewey, 1916, p.198)

Stravolgendo la costruzione della frase dell'autore per rivederne il significato: il pensiero su e per l'esperienza ha la qualità dell'avventura, la quale è accettazione consapevole di andare - disarmati - incontro all'ignoto.

Il progetto ha il sapore dell'avventura, della ricerca, della tendenza innovativa al superamento, e ogni slancio verso un ignoto porta con sé una cifra di rischio incalcolabile aprioristicamente.

Da qui deriva lo spunto per avviare una riflessione consonante con una pedagogia della lettura, con una certa idea di educazione alla relazione con storie e narrazioni.

Leggere un libro, concedersi una sosta dedicata all'ascolto di una storia, lasciarsi affabulare dalle rime e le trame di un narratore orale, guardare delle

figure, sono esperienze che prevedono sempre un primo passo dentro un territorio ignoto. Non solo, trattasi sempre di esperienze di superamento di un limite. Anzi di vari possibili limiti.

Il primo a cui faccio riferimento è quello imposto dalla realtà: il limite che separa il qui ed ora - in cui corpo e mente si trovano prima di iniziare il viaggio - dall'altrove "*non so dove e non so quando*" dello spazio finzionale e metaforico della letteratura. In questa dimensione spazio-temporale altra si sviluppano e raccolgono tutte le storie, si ritrovano personaggi, si radunano sorti e destini, si danno appuntamento incipit, prove e scioglimenti: parliamo del mondo dell'altrove immaginativo.

Le storie d'altronde, come il pensiero per Dewey, non possono che trarre origine e sostanza dall'esperienza e dalle vicende dell'esistenza, ma attraverso il simbolo e la metafora hanno la possibilità di trasfigurare la realtà da cui originano, permettendo a coloro che nelle trame si sono immersi, di tornare alla esperienza del reale arricchiti di nuove possibili attribuzioni di senso, sperimentate durante il viaggio proposto dalla storia.

Le arti [...] rivelano profondità ed estensione di significato in esperienze, che potrebbero essere altrimenti mediocri e banali. Forniscono, cioè, organi per vedere. Inoltre nella loro pienezza rappresentano la concentrazione e l'integrazione di elementi positivi, che altrimenti sarebbero sparpagliati e incompleti. (Dewey, 1916, p. 294)

La narrazione è primario processo ordinatore del pensiero. Siamo esseri assetati di senso, la mente narrante è allergica all'incertezza, alla casualità e alle coincidenze. È assuefatta invece ai significati. (Gottshall, 2014). E quindi, infine, come non fare riferimento ai limiti esistenziali imposti dalla temporalità, che iscrive la vita tra due confini:

La narrativa è una delle grandi categorie o sistemi di comprensione a cui ricorriamo nei nostri negoziati con il reale, e in particolare con i problemi della temporalità: i condizionamenti che l'uomo subisce da parte del tempo, la sua coscienza di esistere solo entro i limiti precisi fissati dalla morte. E le trame sono le principali forze ordinarie di quei significati che cerchiamo di strappare al tempo attraverso una vera e propria battaglia. (Brooks, 2004, p. VII)

Attraverso le rappresentazioni abbiamo modo di sondare ciò che non è dato a nessuno di esplorare, indagando il prima e il dopo situato oltre quell'unità che diciamo esistenza;

Siamo infatti portati, in modo assolutamente naturale, a ricercare nel mondo della finzione, nella letteratura, nel teatro, ciò che nella vita abbiamo respinto [la consapevolezza della nostra mortalità]. (Freud, 1915/18, p. 33)

Nel 1934 John Dewey pubblica *Art as Experience* in cui ha modo di tornare sul concetto di esperienza, in una fase matura della sua produzione, dedicandosi però maggiormente alla sua dimensione estetica. Il testo gli permette di esprimersi così su tematiche quali l'intelligenza, l'immaginazione, l'arte e quindi immancabilmente il legame di questa con la società.

La pietra parte da qualche luogo e, a seconda di ciò che permettono le condizioni, si muove verso un posto e uno stato in cui sarà in quiete – verso una fine. A questi fatti esterni aggiungiamo con l'immaginazione l'ipotesi che essa pensi al futuro desiderando l'esito finale; che si interessi delle cose che incontra sul suo cammino – condizioni che accelerano o ritardano il suo movimento a seconda del loro nesso con la fine; che le sue azioni e i suoi sentimenti nei loro confronti dipendano dalla loro funzione di ostacolo o di aiuto che attribuisce loro; e che alla fine il giungere a riposo stia in relazione con tutto quello che è successo prima come culmine di un movimento continuo. In tal caso la pietra farebbe un'esperienza, anzi un'esperienza dotata di qualità estetica. (Dewey, 1934, p. 65)

La citazione metaforica è interamente riportata per l'efficacia espressiva dell'immagine presentata. Estetica, dal greco αἰσθητικός «che concerne la sensazione, il sensitivo», interpella ovviamente l'idea di esperienza di Dewey, già presente nello scritto del 1916; ma, in questa opera postuma, l'autore ha modo di ampliare la sua trattazione definendo *estetica* solo quell'esperienza che vede il soggetto muoversi verso una finalità (progettualità), scegliere le esperienze e tra esse orientarsi facendo memoria degli apprendimenti del passato, riorganizzare e rivisitare le posizioni assunte, e, non eludendo le emozioni significatrici, giungere a compimento della sua finalità, sapendo tornare ricorsivamente sull'itinerario che alla conclusione l'ha condotto, in un processo di rieducazione continuo.

Tal tipo di esperienza non può darsi che in un prodotto artistico, del quale si può fare esperienza *valutativa, percettiva e fruitiva* (Dewey, 1934). Estetico denota quindi per Dewey il punto di vista di chi consuma, non di chi crea. Artistica invece è l'esperienza di chi produce, a partire da capacità estetiche che permettano di concepire un'opera per la fruizione percettiva.

In un'esperienza artistico – estetica di rilievo la relazione è così stretta da tenere sotto controllo simultaneamente sia il fare che il percepire. Quando l'esperienza è estetica, mano e occhio sono invece strumenti mediante i quali opera l'intera creatura vivente, mossa e attiva da un capo all'altro. Allora l'espressione è emotiva e guidata da un fine. (Dewey, 1934, p. 73)

La frase rimanda a un altro testo, di altro autore, scritto appena due anni dopo, pubblicato in Svizzera, al riparo da censura. “*Il narratore. Considerazioni sull’opera di Nikolaj Leskov*” di Walter Benjamin (2011). Nell’opera l’autore descrive i tratti della figura quasi mitologica del narratore dicendo di un soggetto che, lieve, cammina sulla Terra; di essa conserva il sapere e da essa trae la materia per le sue storie, le quali implicano sempre un utile, hanno un orientamento pratico, perché *il narratore è persona di «consiglio»*. Citando Paul Valery, Benjamin scrive:

Ombre e luci formano sistemi e presentano problemi affatto speciali, che non rilevano di nessuna scienza, né procedono da nessuna prassi, ma acquistano tutta la loro esistenza e il loro valore da certi accordi singolari fra l’anima, l’occhio e la mano di chi è nato per coglierli in sé e per produrli a sé stesso». Anima, occhio e mano sono collocati, in queste parole, in un solo e medesimo nesso. Influenzandosi reciprocamente, essi determinano una prassi. (Benjamin, 2011, p. 84)

La grande narrativa diventa così, oltre che viva esperienza estetica, autentico lascito etico, sapienziale, dal quale trarre consiglio. Perché, se la fine di ogni racconto e di ogni esistenza è data, unica cosa certa, la strada che ad essa conduce non lo è mai, allora le grandi narrazioni sono anche la raccolta delle possibili trame e la collezione dei destini umani. A tal proposito Bruner dice:

Al suo livello migliore e più efficace, la grande narrativa segna, come la mela fatale nel giardino dell’Eden, la fine dell’innocenza. (Bruner, 2002, p. 11)

Intendendo *innocenza* come l’incapacità di commettere o di concepire il male, la grande narrativa, come fu per il frutto proibito dell’Albero della Conoscenza, permette all’infanzia, di fare esperienza mediata della fine, dello scioglimento; e dunque di attingere alla *funzione anticipatoria* (Bernardi, 2009) e agli interrogativi riguardanti, conseguentemente, il “come” giungere allo scioglimento, quindi di entrare infine a conoscenza di un discorso su bene e male.

L’arte narrativa e la Letteratura sono così pensabili come ancestrali pratiche significatrici e significanti, al cui accesso è rimandabile la possibilità di una rilettura dell’esperito, la rivisitazione del passato, la reinterpretazione e ricollocazione delle vicende soggette al fluire del tempo in un ordito ordinato, e infine l’azzardo, l’ipotesi, l’investigazione, lo sguardo oltre l’ignoto dei limiti estremi.

Vi invito allora a seguirmi nelle trame di due storie che ho scelto per l’occasione, a sostegno delle ipotesi fin qui esposte. Si tenterà di mostrare tracce

e indizi rinvenute nel crocevia dei sistemi simbolici di due opere: *Le avventure di Pinocchio* di Carlo Collodi, pubblicato integralmente nel 1883; e *Youth* di Paolo Sorrentino, opera cinematografica del 2015.

Se, secondo Platone, l'essenza della rassomiglianza è la dissomiglianza, allora ricorrere all'immagine significa rinunciare a questa chiarezza dei segni che fonda il linguaggio, significa correre l'avventura di un discorso opaco, opaco nella misura in cui mostra sé stesso prima di mostrare il mondo. (Gruppo U, 1980, p. 25)

La prima storia permetterà di sporgersi oltre il limite dell'inizio, la seconda oltre il limite della fine, con l'intento di tornare dall'opacità dell'immagine alla opacità del reale carichi di nuovi doni ermeneutici.

## Presenza assenza

Un ossimoro è accostamento sintattico di due termini contraddittori, in modo tale che si riferiscano a una medesima entità. L'effetto che si ottiene è quello di un paradosso apparente. (Treccani)

Il personaggio di Pinocchio è un personaggio fortemente ossimorico, burattino-bambino, vittima-carnefice, bugiardo-ingannato, salvifico-salvato, così fiabesco eppure così realisticamente dipinto nei paesaggi di una Toscana post-unitaria piena di contraddizioni, burattino senza fili ma soverchiato da istanze superegoiche che tentano di reprimere la sua selvatica e silvana natura panteistica.

Personaggio senza origine, perché appartenente al mondo sempiterno delle storie, ci si presenta con questo enigma originario più volte lungo il racconto. Assente dalla scena presentata, lui già è noto prima del suo arrivo ai personaggi che incontra.

Il paradosso della *presenza assenza* è una costante del burattino colloidiano. A costante rischio di annullamento, in fuga per la sopravvivenza, egli, che non può però mai realmente morire, procede nel suo viaggio iniziatico:

È pinocchio che con la sua voce disperata urla la verità del mondo fuori: "Non voglio morire!...". Ha conosciuto la lenta minaccia della morte per fame, ora si trova di fronte alla morte per fuoco. Questa frase, pronunciata dentro il Teatro, pare esotica. Pinocchio ha orrore della morte perché egli non saprebbe recitarla. Per poter "morire" egli ora ha ancora bisogno di "vivere". (Manganelli, 2002, p. 55)

Si azzarda qui l'accostamento tra due parti di un testo irrinunciabile per la critica all'opera collodiana, *Pinocchio, libro parallelo* di Giorgio Manganelli, ponendo in continuità il primo incontro di Pinocchio, quello con Mastro Ciliegia; e l'agnizione del protagonista, la sua trasformazione in bambino vero.

Alle prime parole del “pezzo di legno” eccolo smarrito [mastro Ciliegia], che è il grado più tenue del terrore. Sconcertato, cerca di chiarire tanta bizzarria. Sperimentale, meticoloso e diffidente dell'innaturale, non senza una punta del frenetico, guarda ovunque: sotto il banco, tra la segatura, per la strada, perfino – tipico tratto maniacale – “in un armadio che stava sempre chiuso” - e per cinque volte constata che non c'è nessuno. Incidentalmente, quell'armadio “sempre chiuso” mi inquieta. Un armadio chiuso è inutile, e mastro Ciliegia non è uomo da apprezzare oggetti ingombranti ed inutili. In quell'armadio deserto e compatto si nasconde la follia di maestro Ciliegia? O è la “grande inutilità” che regge il mondo del reale? Vi è un mistero anche in maestro Ciliegia, ma è un mistero svuotato, inutile e legnoso; e dentro non c'è “nessuno”. (Manganelli, 2002, p. 10)

La forma della trasformazione per noi è la morte: e le ultime righe, che trattano della trasformazione di Pinocchio, raccontano la morte di Pinocchio. [...] nessuno poteva uccidere Pinocchio, se non Pinocchio; nessuno se non lui poteva far morire quel suo legno “durissimo”. Ma vi è del mistero in questa morte. Il burattino di legno ha scelto la morte perché potesse cominciare a vivere il Pinocchio – se così si chiamerà – di carne; ma non si è trasformato. Morto, è rimasto come salma “appoggiato ad una seggiola, col capo girato su una parte, con le braccia ciondoloni e con le gambe incrociate e ripiegate a mezzo”. Pinocchio guarda quel burattino misterioso, il “burattino meraviglioso” e “buffo”. Nella casa del nuovo Pinocchio resta quella reliquia morta prodigiosa, il nuovo e vivo dovrà coabitare col vecchio e morto. Quel metro di legno continuerà a sfidarlo. (Manganelli, 2002, p- 179)

Si può rintracciare nel legno esanime abbandonato ciondoloni su una sedia, in cui ormai più *non c'è nessuno*, il feticcio totemico; rimando a quell'armadio vuoto, ospitante il nulla, che, in casa di Mastro Ciliegia contiene l'origine ipotetica del dubbio, del turbamento, della follia, ma anche del legame con gli avi quindi con la temporalità e dunque con l'inevitabile fine. Dal momento in cui Pinocchio rinuncia alla sempiterna immutabilità e ha accesso alla dinamica trasformatrice del tempo, sarà per sempre *sfidato* da quel legno vuoto, da quella bara monito della sua finitudine. Forse che da adesso inizi la vera avventura collodiana? Forse che dalla sanzione della fine possa davvero avviarsi una narrazione definibile tale? O che la fine del burattino non sia altro che un'ulteriore finzione, un'inedita trasformazione, metafora del dinamismo vitale, dentro la quale l'infanzia può ancora resistere ed esistere, rappresentata nella sua natura essenziale e inafferrabile?

Manganelli con la sua teoria del commento parallelo ci ha dato qui la possibilità di addentrarci nei derivanti infiniti libri paralleli possibili, permettendoci di far luce su quello che potremmo definire il racconto prima del racconto.

Nel burattino sulla seggiola si ritrova il cassetto segreto, o delle delusioni, del romanzo inglese e, perché no, il baule aperto dalla malinconica Jo. Risonanze di processi formativi in corso nel divenire di cui si intercetta un istante riassuntivo e simbolico in cui racchiudere il senso del transito. (Bernardi, 2011, p. 159)

Il film *Youth (La giovinezza)* di Paolo Sorrentino (2015) è un'opera interamente dedicata alla morte oltre che alla vecchiaia e alla amicizia.

L'idea è quella di mettere in scena la prospettiva di futuro che hanno persone avanti di età, le aspettative che hanno degli ottantenni rispetto al domani. (Intervista a Sorrentino, contenuti speciali Dvd)

I due protagonisti della storia sono Fred e Mick, entrambi narratori di mestiere, al tramonto della loro carriera: il primo un famoso direttore d'orchestra ritirato da tempo dalla scena pubblica, il secondo un regista in declino, alle prese con la stesura del finale – guarda caso – della sua ultima opera. Tutto il film si svolge in quella che si potrebbe definire una moderna zona liminale, un *non luogo* alla Augè, uno spazio di margine e di cura: uno stabilimento termale relegato nella natura di paesaggi alpini.

Non è questo il luogo per dilungarsi in una analisi dettagliata della intera trama, l'attenzione subitaneamente sarà posta quindi al finale:

Fred, dopo molto tempo, torna a trovare la moglie malata di Alzheimer: questo lo scioglimento del racconto. L'incontro con l'icona del deterioramento del corpo, della malattia, della perdita del ricordo e del significato del passato, il terrore del nulla, dell'ineluttabile vuoto.

Ma si apre poi un secondo finale, del quale, protagonista è la risposta resistenziale alla chiusura muta, all'assenza totale di linguaggio e al vuoto di significato: l'arte! L'istanza sublimativa per eccellenza alle dinamiche di separazione. Fred entra in un teatro d'opera, per dirigere il concerto in cospetto della regina d'Inghilterra, del quale, per tutto il resto del film, ha rifiutato l'ingaggio su invito di un messo reale. L'orchestra si presenta su un palco bianco, alle spalle uno sfondo altrettanto bianco che rimanda a una dimensione onirica, non reale, di attesa. Il direttore muove armoniosamente volto e mano insieme, per dar avvio alla sinfonia, e, dal momento in cui inizia l'esecuzione del brano, l'oggetto inquadrato si alterna, muovendosi dall'orchestra a due differenti situazioni. Tutte e due rappresentati icone della cura.

La prima è la figlia di Fred, impegnata in un'arrampicata in montagna con il nuovo compagno: appesa nel vuoto, ad elevata altezza, tramite una corda, fissa il baratro terrorizzata. Il compagno la abbraccia e le dice di mantenere lo sguardo su di lui, riuscendo in questo modo a tranquillizzarla.

La seconda è la massaggiatrice dello stabilimento termale, intenta a ballare davanti al televisore.

La prima sequenza rappresenta la relazione fiduciale amorosa; la seconda richiama la cura del corpo e la relazionalità non verbale di cui il personaggio, durante tutto il film, è stato portavoce.

Si ferma l'esecuzione. Il brano è giunto a conclusione. L'inquadratura si sposta sul pubblico. Silenzio. Fred si gira verso il pubblico. Ancora silenzio. La presenza dell'assenza di un applauso annuncia una discontinuità: l'inquadratura cambia e si sposta su uno spioncino fatto con due mani, dall'altra parte del quale, a guardarvici dentro, sta il sorridente Mick, amico di una vita, morto suicida.

Immagini e metafore del superamento del limite, sguardi oltre la soglia, ipotesi di cura della vita per una naturale integrazione della non-vita nell'esistenza.

## Congedo

Mentre racconto delle storie, io non mi occupo della verità, ma delle possibilità della verità. Finché ci saranno ancora storie, esisteranno ancora delle possibilità. (Bichsel, 2012, p. 7)

Dopo le parole di Bichsel, concludo questo scritto con un pensiero augurale. Presentati i rimandi rintracciabili tra Esperienza, Pensiero, Narrazione e Arte, sostando sul confine in compagnia di questo grande autore, la speranza è che la comunità scientifica, i servizi scolastici, le persone che quotidianamente dedicano slanci all'educazione, in occasione di questo centenario, abbiano a riscoprire la necessaria attenzione al presente delle nostre relazioni, a favore dei significati che esse possono determinare nella costruzione di una socialità realmente democratica, estetica ed etica; a favore di progettazioni che siano condotte in direzione del vero e del possibile.

Ogni educazione che sviluppa la facoltà di partecipare efficacemente alla vita sociale è morale. Essa forma un carattere che non solo effettua azioni particolari socialmente necessarie, ma anche si interessa a quel continuo riadattamento che è essenziale allo sviluppo. L'interesse all'imparare da tutte le occasioni della vita è il fondamentale interesse morale. (Dewey, 1916, p.422)

## Bibliografia

- Arrigoni M. P., Barbieri G. L.(1998) *Narrazione e psicoanalisi*, Cortina Editore, Milano
- Bellatalla L. (1999) John Dewey e la cultura italiana del Novecento, ETS
- Benjamin W. (2011) *Il Narratore*. Considerazioni sull'opera di Nikolaj Leskov, Einaudi, Torino
- Bernardi M. (2007) *Infanzia e fiaba*, Bononia University Press, Bologna
- Bernardi M. (2009) *Infanzia e Metafore letterarie*. Orfanità e diversità nella circolarità dell'immaginario, Bononia University Press, Bologna
- Bernardi M. (2011) *Il cassetto segreto*. Letteratura per l'infanzia e romanzi di formazione, Edizioni Unicopli, Milano
- Bernardi M. (2016) *Letteratura per l'infanzia e alterità*. Incanti, disincanti, ambiguità, tracce. FrancoAngeli, Milano
- Bichsel P.(2012) *Il lettore, il narrare*, Comma 22
- Brooks P.(2004) *Trame*. Intenzionalità e progetto nel discorso narrativo, Piccola Biblioteca Einaudi, Torino
- Bruner J.(2002) *La fabbrica delle storie*. Diritto, letteratura, vita, Ed. Laterza, Roma
- Calvino I.(2002) *Perché leggere i classici*, Mondadori, Milano
- Collodi C.(2012) *Le avventure di Pinocchio*, Bur, Milano
- Dewey J.(2007) *Arte come esperienza*, Aestetica edizioni, Palermo
- Dewey J.(1992) *Democrazia e Educazione*, La Nuova Italia
- Dewey J.(2014) *Esperienza e educazione*, Cortina Editore
- Dewey J.(1997) *Il mio credo pedagogico*, La Nuova Italia
- Dewey J.(1970) *Intelligenza creativa*, La Nuova Italia
- Dewey J., Childs J.(1981) *La frontiera educativa*, La Nuova Italia
- Fabbi M. (2003) *Sponde*. Pedagogia dei luoghi che scompaiono o che conducono lontano, CLUEB, Bologna
- Fabbi M.(2012) *Il transfert, il dono, la cura*. Giochi di proiezione nell'esperienza educativa, Franco Angeli, Milano
- Freud S.(1976) *Considerazioni attuali sulla guerra e sulla morte*, Newton Compton Editori, Roma
- Gottschall J.(2014) *L'istinto di narrare*, Come le storie ci hanno resi umani, Bollati Boringhieri, Torino
- Grilli G.(2007) *In volo, dietro la porta*. Mary Poppins e Pamela Lyndon Travers. Il Ponte Vecchio, CESENA

- Gruppo U (1980) *Retorica generale- le figure della comunicazione*, Bompiani, Milano
- Hobsbawm E. J.(2005) *L'età degli imperi*, Editori Laterza, Roma, 2005
- Lorenzetti R., Stame S.(2004) *Narrazione e identità. Aspetti cognitivi e interpersonali*. Editori Laterza, Roma
- Manganelli G.(2002), *Pinocchio: un libro parallelo*. Adelphi, Milano
- Morin E.(2014) *L'uomo e la morte*, Erickson, Trento
- Moretti F.(2017) *Il borghese. Tra storia e letteratura*. Einaudi, Torino
- Piatti Morganti B.(2007) *John Dewey - i giochi dell'immaginazione nella vita della mente*, Argalia Editore
- Propp V. J.(1981) *Le radici storiche dei racconti di fate*, Editore Boringhieri, Torino
- Propp V. J.(2000), *Morfologia della Fiaba*, Einaudi, Torino
- Tagliapietra A.(2010), *Le icone della fine*, Il Mulino
- Turner V.(1976) *La foresta dei simboli. Aspetti del rituale Ndembu*, Morcelliana, Brescia
- Turner V.(1986), *Dal rito al teatro*, Il Mulino, Bologna
- Van Gennep A.(1988), *I riti di passaggio*, Bollati Boringhieri, Torino
- Spence D. P.(1987), *Verità narrativa e verità storica: significato e interpretazione in psicoanalisi*, Editore Martinelli

## Filmografia

Sorrentino P. (2015) *Youth*

## Sitografia

[http://www.treccani.it/enciclopedia/arte\\_lingua\\_e\\_letteratura/letteratura/](http://www.treccani.it/enciclopedia/arte_lingua_e_letteratura/letteratura/)

# **ePortfolio e *lifelong learning*: traiettorie di connessione con il pensiero di John Dewey in «Democrazia e Educazione»**

di Alice Baldazzi<sup>1</sup>

## **Abstract**

Nel presente contributo vengono esposti e argomentati i possibili punti di connessione tra il pensiero di John Dewey, con particolare riferimento al testo “Democrazia e Educazione”, e una ricerca di dottorato che ha come oggetto l’uso dell’ePortfolio destinato ad adulti in transizione al/sul lavoro, in direzione di apprendimento permanente e occupabilità.

## **Parole chiave**

ePortfolio, occupabilità, *lifelong learning*, riflessività, John Dewey

## **Introduzione**

La società contemporanea, con le sue caratteristiche di incertezza (Bauman, 1999), rischio (Beck, 1999) e complessità (Morin, 2000), sta ponendo all’umanità sfide inedite alle quali le varie discipline, tra cui la pedagogia, tentano di rispondere fornendo possibili piste interpretative e strategie di azione. In tale direzione la rilettura dei classici può rivelarsi ricca di suggestioni e aiutare a prendere le distanze dalle contingenze di un agire quotidiano sempre più frenetico e accelerato, consentendo un allargamento dello sguardo in direzione *utopica* e progettuale. Il pensiero di John Dewey si rivela in questo senso particolarmente ricco di spunti, sebbene lo studioso appartenesse ad un contesto, quello degli Stati Uniti tra Otto e Novecento, apparentemente lontano dal nostro. Nella sua lunga e feconda esperienza intellettuale Dewey ha introdotto concetti che ritroviamo ancora a fondamento della pedagogia, quali l’affermazione della necessità di un metodo scientifico e l’apertura alle scienze dell’educazione (le “fonti”), il superamento di un

<sup>1</sup> Dottoranda in Scienze Pedagogiche (XXX Ciclo, M-PED/04) presso il Dipartimento di Scienze dell’Educazione “G.M. Bertin” dell’Università di Bologna.

modello trasmissivo del processo di insegnamento-apprendimento verso un'educazione progressiva che valorizzi l'esperienza e, non da ultimo, il collegamento tra educazione e la tensione verso una società realmente democratica. È indubbia l'influenza che il pensiero di Dewey ha avuto sulla pedagogia del nostro paese a partire dal primo dopoguerra, con le divulgazioni delle opere di Dewey a opera di Ernesto Codignola e Aldo Visalberghi e con il dibattito degli anni '60-'70 sul pensiero deweyano da parte di pedagogisti quali Lamberto Borghi e lo stesso Visalberghi (Cambi, 2016). Oggi ritroviamo tracce del pensiero di Dewey in molte teorie e direzioni pedagogiche, quali l'apprendimento esperienziale e riflessivo. Cambi (2003) scrive a tal proposito come Dewey ci offra «itinerari di ripresa sociale, ideologica, politica, nutriti di tradizione e futuro, capaci di inoltrarsi anche verso quel tempo avvenire, e che è - nella storia accelerata dell'oggi - sempre più incalzante e che dobbiamo prevedere, immaginare e comprendere, per non subirlo come fatalità ma per governarlo» (p.18).

Per poter governare il futuro è importante far sì che i singoli individui siano messi in grado di disporre di competenze chiave irrinunciabili per analizzare il passato e il presente al fine di progettare un futuro soddisfacente e di crescita. I termini *progettualità* e *riflessione* vengono richiamati a proposito di un dispositivo quale l'ePortfolio, e in particolare di alcune sue tipologie. Per questo, nel presente contributo vengono analizzati i possibili punti di connessione individuati tra il pensiero di John Dewey, con riferimento al testo *Democrazia e Educazione*, e il tema dell'ePortfolio per adulti in transizione al/sul lavoro, oggetto della ricerca di dottorato che viene di seguito illustrata.

## **L'uso dell'ePortfolio a sostegno di *lifelong learning* e occupabilità: la ricerca**

### ***Contesto di riferimento e framework concettuale***

Il contesto socio-economico attuale è stato attraversato da profondi cambiamenti nel corso degli ultimi decenni a seguito di una serie di fenomeni avvenuti a livello globale che hanno posto istituzioni e cittadini davanti a sfide inedite e complesse. I fattori da considerare in tale trasformazione sono molteplici: le innovazioni tecnologiche, la ridefinizione dello spazio e del tempo a seguito dei processi di globalizzazione, il mutamento dei concetti di

età e corso di vita, il passaggio a un nuovo contesto socio-economico caratterizzato da altissima competitività, la crisi economica e sociale e i nuovi flussi migratori, solo per citarne alcuni.

In siffatto contesto sempre più determinante risulta il ruolo attribuito alla conoscenza, che all'interno dei principali documenti europei viene considerata il principale motore dello sviluppo individuale, sociale ed economico delle società post-industriali. Di fronte alla necessità, condivisa da più parti, di continuare ad apprendere *per tutta la vita*, sintetizzata nell'espressione *lifelong learning*, viene sottolineata l'importanza di superare la visione utilitarista ed economicista di tale concetto, inteso come semplice adeguamento del cittadino produttore-consumatore ai contesti di appartenenza, in direzione piuttosto di emancipazione e sviluppo individuale (Alberici, 2002; Demetrio, 2003).

Molti autori hanno descritto le ripercussioni negative che la società attuale, con le sue caratteristiche di incertezza, competitività e precarietà, ha sugli individui (Ehrenberg, 1999; Sennett, 2000; Gallino, 2011). Il compito della pedagogia tuttavia non è (soltanto) quello di descrivere l'esistente ma piuttosto quello di proporre direzioni per il futuro, in direzione utopica, pur senza tralasciare i vincoli del presente. In questo caso la sfida è quella di formulare direzioni e proposte affinché gli individui, pur trovandosi entro quello che alcuni autori chiamano il *paradigma della crisi* (Cornacchia & Madriz, 2014), possano realizzare la propria *progettualità esistenziale* (Bertin, 1975).

Una delle politiche messe in campo da parte di organismi internazionali quali Unione Europea, OECD e UNESCO per far fronte a uno scenario così variamente caratterizzato è quella del riconoscimento e della certificazione di conoscenze e abilità acquisite in qualsiasi contesto. Tali pratiche nell'intento dei legislatori dovrebbero favorire la valorizzazione di tutte le abilità acquisite dai soggetti nel tempo e nei vari contesti, migliorando la loro autostima e il loro benessere in direzione di apprendimento permanente e occupabilità (UNESCO, 2012).

Gli strumenti e le procedure utilizzate nelle pratiche di riconoscimento e certificazione sono molteplici e risultano strettamente connessi alle diverse concezioni che si hanno dei concetti di valutazione e di competenza stessa (Bresciani, 2011), oltre che degli scopi verso cui tali pratiche risultano orientate.

Tra tali strumenti è senz'altro opportuno citare il portfolio o *dossier* delle evidenze, anche nella versione digitale (ePortfolio, o portfolio elettronico), con il quale il soggetto raccoglie "prove" o evidenze di quanto ha appreso nel tempo e nei diversi contesti.

## Oggetto e domanda di ricerca

La ricerca che viene qui presentata si occupa di adulti in transizione al/sul lavoro, per i quali viene ipotizzato che l'ePortfolio<sup>2</sup> possa costituire un valido supporto nella ricostruzione della propria esperienza biografica e professionale, consentendo di integrare gli apprendimenti acquisiti in diversi contesti e di poterli presentare efficacemente, al fine di sviluppare la propria progettualità. Un presupposto di fondo, infatti, è stato quello di privilegiare un'ottica che attribuisse sì importanza all'ePortfolio come strumento di presentazione al mondo del lavoro, ma non prescindendo dal processo di sviluppo della progettualità personale oltre che professionale.

È difficile ad oggi fornire un'unica definizione di ePortfolio, soprattutto in virtù degli usi differenziati che vengono fatti dello strumento e dei diversi presupposti, non sempre esplicitati, che ne stanno alla base. Non esiste infatti un solo tipo di ePortfolio: si tratta di uno strumento versatile e multifunzione che viene utilizzato in molteplici contesti e rivolgendosi a *target* diversificati. Vi sono tuttavia degli elementi che accomunano, almeno in linea teorica, i diversi tipi di ePortfolio: la presenza di evidenze o artefatti (*artifacts*) che vengono caricati in uno spazio virtuale (generalmente un sito web, soprattutto negli ultimi anni), il fatto che l'ePortfolio appartenga a colui che lo compila (*ownership*), la distinzione tra un aspetto di *processo* e uno di *prodotto* e infine l'importanza attribuita al processo di riflessione che viene messo in atto dal soggetto che ne fa uso (ad esempio, Rossi, 2006; Giovannini & Morretti, 2010). L'ultimo aspetto citato, quello della *riflessione*, è particolarmente importante nelle concettualizzazioni e usi dell'ePortfolio (anche se nella pratica non sempre se ne tiene sufficientemente conto) e deriva da una lunga tradizione filosofica e pedagogica che a tale aspetto ha attribuito grande enfasi e che trae le sue origini proprio dal pensiero di John Dewey.

Per quanto riguarda le diverse tipologie di ePortfolio, la maggior parte degli autori ne identifica tre, variamente definite: di apprendimento (*learning ePortfolio*), di valutazione (*assessment ePortfolio*) e di presentazione (*show-case ePortfolio*) (Strohmeier, 2010). L'ePortfolio inoltre, proprio in virtù della varietà di funzioni che può ricoprire, viene utilizzato in molteplici contesti (Eife-L, 2009), quali i percorsi di istruzione formale, l'orientamento, la formazione continua, i percorsi di riconoscimento e accreditamento degli apprendimenti da esperienza e la certificazione delle competenze. Vi sono tuttavia settori in cui l'ePortfolio è maggiormente diffuso, come ad esempio

<sup>2</sup> Viene qui utilizzato il termine ePortfolio, e non *e-portfolio* o *digital portfolio*, per sottolineare come digitalità e multimedialità siano caratteristiche *costitutive*, e non giustapposte, dello strumento.

nella formazione iniziale e continua di insegnanti, medici e infermieri (Butler, 2007). La letteratura internazionale ha sottolineato i vantaggi dell'ePortfolio digitale, sia rispetto al suo corrispettivo cartaceo (Giovannini & Moretti, 2011; Ravet, 2007) che in generale nel favorire processi di acquisizione e verifica delle competenze e come accompagnamento nei processi di transizione lavorativa e/o nella selezione del personale (Barrett, 2010; Temple & Temple, 2003; Cameron & Miller, 2014). Tuttavia, anche in virtù della relativa novità dello strumento, sono poche le ricerche rigorose a livello metodologico che vadano oltre semplici descrizioni di esperienze o generiche dichiarazioni di intenti (Bryant & Chittum, 2013).

La tipologia di ePortfolio che viene qui presa in esame è quella di presentazione al mondo del lavoro nella quale il soggetto, adulto in transizione, raccoglie una serie di "prove" in formato multimediale (foto, video, testi) di quanto ha appreso nel tempo in vari contesti (formale, non formale e informale), con l'obiettivo di darne visione a potenziali selezionatori e/o datori di lavoro.

Molti autori<sup>3</sup> sottolineano i vantaggi apportati dall'uso dell'ePortfolio di presentazione al mercato del lavoro nel fornire un quadro più completo e dinamico delle risorse del soggetto, nelle fasi di reclutamento, sviluppo di carriera, riconoscimento degli apprendimenti e internazionalizzazione della forza lavoro (AeP, 2009). Indagini su datori di lavoro e soggetti che hanno compilato l'ePortfolio per il mondo del lavoro, pur nella non omogeneità di contesti e *target* presi in esame, evidenziano come i punti di forza dello strumento consistano nel fatto di offrire più informazioni rispetto ad altri strumenti, quali il Curriculum Vitae (Leece, 2005), nella possibilità di far emergere aspetti che sono difficilmente rilevabili con altri strumenti (Brammer, 2007), nelle abilità che l'ePortfolio consentirebbe di acquisire e potenziare (Temple e Temple, 2003), nel potenziale auto-orientativo dello strumento e nella percezione da parte dei soggetti di un miglioramento delle proprie *chances* occupazionali (Brammer, 2007).

Date tali premesse, l'interrogativo di partenza che ha guidato l'indagine qui presentata è se, e a quali condizioni, l'ePortfolio possa costituire un supporto in grado da un lato di aumentare la consapevolezza, in chi lo compila, delle proprie risorse e dall'altro di facilitarne la messa in trasparenza agli occhi di datori di lavoro e selezionatori, in direzione di *lifelong learning* e di un incremento dell'*occupabilità* dei soggetti.

<sup>3</sup> Per una rassegna degli autori che hanno sottolineato i vantaggi dell'ePortfolio per il mondo del lavoro si veda Strohmeier (2010).

Del concetto di occupabilità sono state fornite definizioni diverse in relazione al contesto e ai paradigmi teorici sottostanti; in questa sede lo intenderemo come un costrutto multidimensionale, in cui non il focus non è soltanto sull'individuo ma tiene in conto le variabili di contesto. Una possibile definizione in linea con tali presupposti è quella fornita da Grimaldi e Porcelli (2015), che parlano dell'occupabilità come di un «intreccio tra il capitale umano, sociale e psicologico della persona - mediato dalle variabili situazionali - che consente all'individuo di porsi/riproporsi nel mercato del lavoro con un personale progetto professionale aderente al contesto» (p.58).

## **Metodologia e risultati attesi**

Poiché il tema dell'ePortfolio in rapporto al mondo del lavoro risulta poco esplorato dalla letteratura internazionale, soprattutto se rapportato agli studi sull'ePortfolio in generale o in relazione ad altri temi (quali la formazione degli insegnanti), e costituendo lo strumento una relativa novità nel panorama nazionale, con alcune significative eccezioni<sup>4</sup>, si è deciso di tentare di rispondere agli interrogativi di ricerca realizzando uno studio esplorativo (Stebbins, 2001) articolato in più fasi. In relazione ad essi e ai presupposti di fondo, la prima fase prevede una rassegna sistematica della letteratura (Gough et al., 2012) sul tema ePortfolio e occupabilità; tale scelta nasce dall'esigenza di eseguire una mappatura, quanto più possibile completa e rigorosa, degli studi esistenti sul tema. La fase successiva consiste nell'analisi di modelli ed esperienze italiani ed internazionali di ePortfolio di presentazione al mondo del lavoro, mettendone in luce analogie, differenze e la coerenza con i presupposti teorici, laddove questi vengano esplicitati.

L'ultima fase (tuttora in corso di svolgimento) consiste infine nella validazione empirica del modello di ePortfolio per lo sviluppo personale e professionale messo a punto da Giovannini (2017). Tale modello, di cui è stato realizzato un prototipo, si caratterizza rispetto agli altri per alcuni elementi, quali l'enfasi sul *processo* di costruzione dell'ePortfolio piuttosto che sul prodotto, la presenza di un tutorato in larga parte autoportante, l'importanza attribuita alla conoscenza del contesto, la pluralità di stili comunicativi e la compatibilità dello strumento con destinatari che si differenziano per età, mansioni, *background* socio-economico e capacità. La validazione consiste da un lato nel verificare la corrispondenza tra i presupposti teorici del modello e la realizzazione concreta del prototipo e dall'altro nella sperimentazione d'uso con soggetti in contesti reali. La scelta di tale modello non è

<sup>4</sup> Si vedano a tal proposito i contributi di Giovannini et al., 2015; Donato & Rasello, 2011.

casuale; esso infatti si propone di realizzare quello sviluppo autentico dell'individuo in direzione democratica e non subordinata alle esigenze del mercato, pur tenendo conto delle variabili di contesto (tra cui quelle del tessuto socio-economico).

Le azioni presentate hanno lo scopo di raccogliere informazioni sulle caratteristiche di un ePortfolio teso a favorire un autentico sviluppo del soggetto, in direzione di apprendimento permanente e occupabilità. Nell'ambito della medesima ricerca ci si propone inoltre di elaborare una proposta di introduzione dell'ePortfolio all'interno del Sistema regionale di formalizzazione e certificazione delle competenze (SRFC) e di servizi per il lavoro.

## **Le connessioni tra la ricerca e “Democrazia e Educazione”**

Dovrebbe risultare chiaro a questo punto come l'ePortfolio per come qui viene concepito, ovvero come dispositivo a supporto di uno sviluppo individuale in direzione democratica, sia l'esito di una riflessione pedagogica che trae le sue origini proprio nel pensiero di John Dewey. L'eredità del filosofo statunitense è infatti riscontrabile nei tratti distintivi dell'ePortfolio e nei presupposti teorici che ne hanno accompagnato la diffusione, quali l'importanza della riflessione, la ricorsività tra pensiero e azione e la direzione democratica. Tuttavia è necessario sottolineare come non sempre l'ePortfolio venga recepito nella pratica come strumento in direzione democratica e di sviluppo; tali istanze sono presenti solo in alcuni modelli ed esperienze ed è errato pensare che esse derivino automaticamente dall'uso dell'ePortfolio in quanto tale.

Date tali premesse, sono stati individuati cinque punti principali di collegamento tra la ricerca in oggetto e il testo di Dewey “Democrazia e Educazione”, che riguardano rispettivamente:

- la circolarità tra esperienza e pensiero riflessivo;
- l'importanza della *comunicabilità* dell'esperienza;
- l'importanza della continuità tra le dimensioni formale e non formale;
- l'ideale deweyano di società democratica;
- la concezione del filosofo statunitense della vita come crescita continua.

## **Il pensiero riflessivo**

«Nessuna esperienza che abbia un qualche significato è possibile senza qualche elemento di pensiero» (Democrazia e Educazione, p. 195<sup>5</sup>). Pensare è [...] il tentativo intenzionale di scoprire delle connessioni specifiche fra qualcosa che facciamo e le conseguenze che ne risultano, in modo che le due cose diventino continue. (Ivi, p. 196)

Per Dewey si costituisce come *riflessivo* quel tipo di pensiero che «consiste nel ripiegarsi mentalmente su un soggetto e nel rivolgere a esso una seria e continuata considerazione» (Come pensiamo, p. 61). Stando alla concezione del filosofo americano, è l'*atto* del pensare (nel testo originale *thinking*) a rendere possibili azioni non impulsive ma consapevoli delle conseguenze che ne derivano; inoltre il pensiero garantisce il progresso dell'umanità grazie a nuove invenzioni e scoperte e consente l'attribuzione di nuovi significati alle cose (Ivi, p. 78-82). La sola attività, per Dewey, non costituisce esperienza: è il pensiero, nella sua accezione di pensiero riflessivo, a dare valore a un'esperienza (Ivi, p. 189).

L'enfasi sul processo di riflessione, come precedentemente argomentato all'interno di questo contributo, è senza dubbio una delle caratteristiche centrali dell'ePortfolio, comune alle varie tipologie e ai diversi usi che se ne fanno (Barrett, 2010). Lo strumento consente infatti al soggetto che lo compila di ricostruire le proprie esperienze mediante la raccolta di evidenze ed il ragionamento su di esse, anche con l'ausilio di apposite schede, promuovendo l'acquisizione di consapevolezza necessaria per orientare le azioni successive.

È inoltre interessante notare come la concezione di esperienza promossa da Dewey sia in linea con quella presente nelle concettualizzazioni sull'ePortfolio, strumento che si fa esso stesso *esperienza*, in una ricorsività tra azione e riflessione che si snoda, idealmente, lungo tutto l'arco della vita.

## **Comunicabilità dell'esperienza**

Non solo la vita sociale si identifica con la comunicazione, ma ogni comunicazione (e perciò ogni genuina vita sociale) è educativa. Ricevere una comunicazione significa avere un'esperienza allargata e diversa. Si partecipa di quel che un altro ha pensato e sentito, e se ne ha il proprio atteggiamento modificato, in modo più o meno profondo. E nemmeno colui che comunica ne rimane inalterato (Ivi, p. 47).

<sup>5</sup> Nelle citazioni si fa riferimento al testo *Democracy and Education* nella traduzione italiana a cura di A. Granese, *Democrazia e Educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1992.

In questo passaggio si riscontra l'importanza, per Dewey, della comunicabilità della propria esperienza, che si connota come momento realmente educativo in grado di modificare entrambi gli interlocutori.

Tale istanza è presente anche negli intenti pedagogici che guidano la compilazione dell'ePortfolio: il dispositivo infatti può aiutare il soggetto a comunicare in maniera più efficace e completa le proprie risorse, soprattutto se lo si confronta con altri strumenti, quali, ad esempio, il Curriculum Vitae (Eifel, 2009). Esso consente infatti da un lato di mostrare concretamente e non solo autodichiarare le proprie abilità tramite evidenze multimediali (es. foto, video) e, dall'altro, di poterle selezionare a seconda dell'interlocutore.

### ***Continuità tra formale e non formale***

Quanto più cresce e si estende l'insegnamento formale, tanto maggiore si profila il pericolo di creare una scissione indesiderabile fra l'esperienza ottenuta in associazioni più dirette, e ciò che si impara a scuola. (Ivi, p. 52)

Dewey in questo passaggio mette in guardia dai pericoli che deriverebbero dalla mancata continuità tra l'educazione formale (che egli identifica nella scuola) e l'educazione non formale (non intenzionale e derivante da esperienze dirette). In questo l'autore si dimostra in anticipo sui tempi di quasi un secolo: è infatti del 2000 il Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente che sancisce ufficialmente la distinzione tra apprendimento in *formale*, *non formale* e *informale*, invitando la riflessione politica a prendere in esame tutte queste dimensioni irrinunciabili del sapere e a non focalizzarsi unicamente sull'apprendimento in contesti formali.

Una delle caratteristiche fondamentali dell'ePortfolio risiede proprio nella possibilità di integrare i saperi acquisiti in contesti formali con quelli derivanti da contesti non formali e informali, facendo coesistere, all'interno di un unico spazio virtuale, evidenze provenienti da esperienze maturate in contesti diversi (Atwell, 2009).

### ***Ideale democratico***

Una democrazia è qualcosa di più di qualche forma di governo. È prima di tutto un tipo di vita associata, di esperienza continuamente comunicata. (Ivi, p. 132)

Come emerge chiaramente da queste poche righe, l'ideale democratico non è inteso da Dewey nella sua accezione politico-istituzionale, ma viene

visto come un modo di vivere la società in cui ognuno possa dare il meglio di sé e realizzarsi pienamente come individuo, contribuendo allo stesso tempo alla realizzazione degli altri e al miglioramento della società.

L'uso dell'ePortfolio, quale strumento *lifelong* e rivolto a tutti i cittadini, vuole andare proprio nella direzione di equità e democrazia auspicata da Dewey, offrendo la possibilità a tutti i cittadini di ottenere una valorizzazione ed il riconoscimento delle proprie risorse personali e professionali al di là dei contesti in cui sono state acquisite, sempre in interazione con i pari e con altre figure di riferimento (quali, ad esempio, i tutor).

È in tale direzione che EifEL (European Institute for E-Learning)<sup>6</sup> nel 2003 lanciava la campagna "ePortfolio for all" (Ravet, 2005), in cui veniva esplicitato l'intento programmatico che tutti i cittadini prospettiva si potessero dotare di un ePortfolio come strumento di sviluppo individuale e sociale.

### ***Vita come crescita e miglioramento continuo***

Vera natura della vita è quella di lottare per continuare ad essere. Poiché questa continuazione può essere assicurata solo con costanti rinnovamenti, la vita è un processo di rinnovamento. (Ivi, p. 52)

In senso attivo l'esperienza è tentare, significato espresso dalla parola "esperimento". (Ivi, p. 188)

In Dewey è possibile ritrovare il tema della *vita come crescita continua e come altrettanto continuo processo orientato al miglioramento* (Bellatalla, 2016, p. 24) e, non da meno, come *sperimentazione*. Conoscere, per Dewey, è progettare; e d'altro canto, per riallacciarsi al primo punto, un'esistenza intesa come continua ricostruzione e risignificazione si fonda sull'attività del pensiero.

L'ePortfolio è stato indicato come strumento a sostegno della progettualità esistenziale e professionale, oltre che *tool* atto a favorire la costruzione dell'identità (Rossi et al., 2006). La compilazione di un ePortfolio infatti promuove attribuzione di senso alle esperienze già vissute e mostra nuovi orizzonti di possibilità, presenti e futuri.

<sup>6</sup> EifEL si occupa da anni di promuovere la cultura dell'ePortfolio in Europa, organizzando convegni internazionali e supportando reti di professionisti e studiosi quali *Europortfolio*.

## Considerazioni conclusive

Sono molti gli spunti (epistemologici, di contenuti, di riflessione sulle finalità educative) che il pensiero di Dewey è ancora in grado di offrire dopo un secolo dalla pubblicazione di “Democrazia e Educazione”; pertanto, interfacciarsi con tale autore costituisce un esercizio di pensiero di grande valore per chiunque operi, a vario titolo, nel mondo educativo, come ricercatore o professionista. Il confronto con i classici costituisce infatti un'attività necessaria, anche se spesso sottovalutata, per studenti e giovani ricercatori; i primi per la costruzione di un solido Sapere Pedagogico e i secondi per mettere maggiormente a fuoco la propria attività di ricerca. Come abbiamo visto, anche in un tema apparentemente lontano dal filosofo statunitense (se non altro per epoca e contesto) come quello dell'ePortfolio è possibile riscontrarne radici ed eredità pedagogica, mostrando come alcune direzioni da lui indicate, come quelle di razionalità, democrazia, scientificità risultino più che mai attuali. Tuttavia tale eredità va difesa e tenuta a mente soprattutto nell'uso (e nelle relative politiche) che viene fatto dell'ePortfolio, che dovrebbe andare nella direzione di una crescita personale (e non solo professionale) di tutti gli individui, in ottica non economicistica ma autenticamente democratica.

## Bibliografia

- Alberici, A. (2002). *Imparare sempre nella società della conoscenza*. Torino: Pearson Italia Spa.
- Attwell, G. (2009). E-portfolio: the DNA of the Personal Learning Environment? *Journal of E-learning and Knowledge Society*, 3(2).
- Barrett, H. (2010). Balancing the Two Faces of ePortfolios. *Educação, Formação & Tecnologias*, 3(1), 6-14.
- Bauman, Z. (1999). *La società dell'incertezza*. Bologna: Il Mulino.
- Beck, U. (1999). *Che cos'è la globalizzazione: rischi e prospettive della società planetaria*. Roma: Carocci.
- Bellatalla, L. (2016). Democracy and Education: Why?. *Espacio, Tiempo y Educación*, 3(2), 17-30.
- Bertin, G. M. (1975). *Educazione alla ragione*. Roma: Armando Editore.
- Brammer, C. (2007). Electronic portfolios: For assessment and job search. *Proceedings from the 72nd Annual Convention of The Association for Business Communication*, Nickerson, C. (ed.), Washington.
- Bresciani, P. G. (2011). Valutare le competenze, presupposti e implicazioni. Ferraro, S.(a cura di). *Piano nazionale di orientamento, studi e documenti degli annali della pubblica istruzione*, 134-135.

- Butler, P. (2006). A review of the literature on portfolios and electronic portfolios. Consultabile al link: <https://akoaootearoa.ac.nz/download/ng/file/group-996/n2620-eportfolio-research-report.pdf>
- Cameron, R., & Miller, A. (2014). Case Studies in e-RPL and e-PR. *Australian Journal of Adult Learning*, 54(1), 89-113.
- Cambi, F. (2003). Il ritorno e l'attualità di John Dewey. *Studi sulla Formazione*, Vol. I, 11-20.
- Cambi, F. (2016). John Dewey in Italia. L'operazione de La Nuova Italia Editrice: tra traduzione, interpretazione e diffusione. *Espacio, Tiempo y Educación*, 3(2), 89-99.
- Cornacchia, M., & Madriz, E. (2014). *Le responsabilità smarrite: crisi e assenze delle figure adulte*. Milano: UNICOPLI.
- Dewey, J. (1961). *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. (trad. it. J. Dewey, *Esperienza e educazione*, Cortina Editore, Milano, 2014).
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. (trad. it. J. Dewey, *Democrazia e Educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1992).
- Demetrio, D. (2003). *Manuale di educazione degli adulti*. Bari: GLF editori Laterza.
- Donato E., Rasello S. (2011). L'e-Portfolio: strumento per la gestione delle transizioni professionali. *FOP-Formazione Orientamento Professionale*, 1-2, 72-87.
- Ehrenberg, A. (1999). *La fatica di essere se stessi: depressione e società*. Bologna: Einaudi.
- Gallino, L. (2011). *Il lavoro non è una merce: contro la flessibilità*. Bari: GLF Editori Laterza.
- EIFE-L. (2009). EPortfolio a European Perspective- A report on ePortfolio readiness and state of the art in technology and practice. Consultabile al link: <https://formationdistance2.files.wordpress.com/2009/10/eportfolio-in-europe-v05.pdf>
- Giovannini M.L., Moretti M. (2010). L'e-Portfolio degli studenti universitari a supporto del loro processo di sviluppo professionale. *Quaderni di Economia del lavoro*, 92, 141-163.
- Giovannini, M.L., Rosa, A., & Truffelli, E. (2015). Design and implementation of ePortfolios in a Master level degree at the University of Bologna. *13th Conference on ePortfolios, Open Badges and Identity "ePIC 2015"*, Barcellona 8-10 giugno 2015.
- Giovannini, M.L. (2017). Un sistema ePortfolio per favorire il successo formativo, il riconoscimento delle competenze e le transizioni al/nel mondo del lavoro. In G. Domenici (a cura di), *Successo formativo, inclusione e coesione sociale: strategie innovative, ICT e modelli valutativi*, vol. 2, Roma: Armando editore.
- Gough, D., Oliver, S., & Thomas, J. (Eds.). (2012). *An introduction to systematic reviews*. Thousand Oaks: Sage.

- Grimaldi, A., Porcelli, R., & Rossi, A. (2015). Orientamento: dimensioni e strumenti per l'occupabilità. La proposta dell'Isfol al servizio dei giovani. *Osservatorio ISFOL*, 1-2/2014. 221.
- Leece, R. (2005). The role of e-portfolios in graduate recruitment. *Australian Journal of Career Development*, Vol. 14, No. 2:72-79.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta: riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. Firenze: La Nuova Italia.
- Ravet, S. (2005, May). ePortfolio for a learning society. *eLearning Conference, Brussels, May* (pp. 19-20).
- Ravet, S. (2007). For an ePortfolio enabled architecture. Consultabile al link: <http://www.eife-l.org/publications/eportfolio/documentation/positionpaper>
- Rossi P.G., Giannandrea L. (2006). *Che cos'è l'e-portfolio*. Roma: Carocci.
- Rossi, P. G., Pascucci, G., Giannandrea, L., & Paciaroni, M. (2006). L'e-portfolio come strumento per la costruzione dell'identità. *Informations, Savoirs, Décisions, Médiations*, 25, 348.
- Rhodes, T., Chen, H. L., Watson, C. E., & Garrison, W. (2014). Editorial: A call for more rigorous ePortfolio research. *International Journal of ePortfolio*, 4(1), 1-5.
- Sennett, R. (2000). *L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*. Milano: Feltrinelli editore.
- Stebbins, R. A. (2001). *Exploratory research in the social sciences* (Vol. 48). Thousand Oaks: Sage.
- Strohmeier, S. (2010). Electronic portfolios in recruiting? A conceptual analysis of usage. *Journal of Electronic Commerce Research*, 11(4), 268-280.
- Temple, A. V., Temple, B. W. N. (2003). Employers and student reactions to employment portfolios. *Paper presented at the International Education Research Conference, Auckland, New Zealand*.
- UNESCO (2012). UNESCO guidelines for the recognition, validation and accreditation of the outcomes of non-formal and informal learning. Hamburg, UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- Visalberghi, A. (1951). *John Dewey*. Firenze: La Nuova Italia.

# Letteratura per l'infanzia e John Dewey: l'attualità dei "classici"

di Francesca Farinelli<sup>1</sup>

## Abstract

La grande letteratura per l'infanzia, con la sua disarmante ricerca di autenticità e con la sua ricorrente eppure segreta, tutta da scoprire, componente autobiografica diventa – citando John Dewey – luogo (fisico e metaforico) grazie al quale – sia l'autore che il lettore – possa sviluppare un *pensiero* e al tempo stesso svolgere un' *esperienza* – come quella dello scrivere di sé e della propria infanzia attraverso l'uso di metafore e attraverso l'invenzione di personaggi bambini – capace di generare *cambiamento* significativo. Con Dewey, e assieme a lui i "classici" per bambini, il lettore sviluppa un *pensiero riflessivo* ed è invitato a domandarsi *Come pensiamo* (Dewey, 1910).

## Parole chiave

Classici per l'infanzia, educazione, legame tra vita e opere, scrittura di sé, riflessività.

## Pensieri ed esperienze di vita

Allora, mentre il presente si fonde insensibilmente nel futuro, viene provveduto per il futuro. (Dewey, 1916, p. 101)

John Dewey è un intellettuale, eclettico e complesso, lo si potrebbe definire un "classico", di oggi e di domani, stessa cosa si può dire per la più alta, intramontabile letteratura per l'infanzia, da cui nasce il tentativo di avvicinare il pensatore americano ai grandi romanzi per bambini.

Nella tesi di dottorato, dal titolo *Lo scrittore e il bambino: un legame per la vita. Una rilettura dei classici della letteratura per l'infanzia*, s'indaga il

<sup>1</sup> Dottore di ricerca in Scienze Pedagogiche presso il Dipartimento di Scienze dell'educazione "G.M. Bertin" (MPED 02).

rapporto – silenzioso, segreto, fatto di enigmatici indizi – che unisce lo scrittore per l’infanzia alla sua stessa infanzia, si va alla ricerca del legame metaforico, e per questo ancor più significativo e persistente, che connette le vicende dei personaggi dei romanzi alla vita dell’autore, così come lo scrittore adulto al bambino lettore. Mentre il lettore bambino instaura un “legame per la vita” con l’autore di romanzi, lo scrittore, tramite il filosofico, riflessivo e metaforico atto narrativo restituisce parola al fanciullino interiore, attivando un dialogo fatto di comprensione e di complicità.

In questa sede si sceglie di leggere criticamente i classici per l’infanzia – attraverso la lente deweyana – poiché preziosi, intramontabili strumenti d’interpretazione dei contesti del passato come del presente. Attraverso la più alta letteratura per l’infanzia al lettore, ed ancor prima allo scrittore, viene offerta l’opportunità di compiere quella esperienza – per citare John Dewey – che assume “valore di conoscenza nella misura in cui è cumulativa o ammonta a qualcosa, o ha un significato” (Dewey, 1916, p. 190).

I “classici” per bambini – portatori di un prezioso potenziale formativo e trasformativo – fungono da “esperienza significativa”: i migliori romanzi per l’infanzia si rivelano strumenti di “educazione alla vita” nella sua complessità (“La letteratura, l’arte, la religione, quando sono così dissociate, sono altrettanto limitanti quanto le materie tecniche che i sostenitori professionali dell’educazione generale combattono strenuamente”, Dewey, 1916, p. 112).

## **Educare tra vita e realtà**

L’infanzia – che sia quella del personaggio, quella intima dello scrittore o quella del bambino reale – nel romanzo trova finalmente lo spazio per conoscersi e per formarsi per cui persino il raccontare storie di finzione diviene quello che Demetrio chiama il “raccontarsi” (Demetrio, 2003), un raccontare che, in apparenza fantastico, ha invece intimamente a che fare con la vita reale, quella a cui si interessa l’intellettuale americano.

Attraverso la rilettura critica dei classici per l’infanzia e attraverso l’approfondimento delle biografie degli autori il lavoro di tesi procede andando in cerca del legame incompiuto, sempre aperto che lega due figure portatrici di profonda quanto misteriosa problematicità quali lo scrittore e il bambino. Lo scrivere per l’infanzia si configura, citando John Dewey, come “rinnovamento della vita per mezzo della trasmissione” (Dewey, 1916, p. 43), come scenario di “possibilità”: possibilità per lo scrittore di ascoltare la voce del proprio “fanciullino” interiore dietro alle parole dei personaggi e tra le metafore dei libri, e possibilità da parte del piccolo lettore di scorgere nei protagonisti delle grandi opere indizi di un’infanzia profondamente autentica,

sovversiva, resistente – che sia “in volo”, malinconica, “senza famiglia”, monella – alla quale poter affidare le proprie speranze.

Accostando le riflessioni di Dewey alla grande letteratura per l’infanzia (la quale, come è emerso durante il lavoro di ricerca, risulta attingere al periodo dell’infanzia dello stesso autore e non soltanto alla sua immaginazione) è possibile dire che tali intramontabili opere – tra cui *Il Piccolo Principe*, *Mary Poppins*, *Pinocchio*, *Oliver Twist*, *Le avventure di Tom Sawyer*, citandone alcune – si pongono in uno stato di “continuità con la realtà”: dietro all’importante materialità di un romanzo che affonda le radici nella vita intima dell’autore il lettore bambino vi trova, sotto celati indizi, importanti e sempre attuali esempi grazie ai quali poter fronteggiare la complessità del vivere.

Ciò che fanno, seppure in maniera diversa, la letteratura per l’infanzia e i pensieri di John Dewey, è di fornire al bambino, e non solo, una “direzione” capace di orientare l’esistenza (Dewey, “L’educazione come direzione”, 1916, pp. 67-84). Nella dimensione “altra”, “alta”, metaforica della narrazione per l’infanzia vita e storia, realtà ed immaginazione finiscono con il coincidere, per cui se l’infanzia segreta di colui che scrive eterni capolavori per lunghi anni ha rischiato di perdersi negli angoli nascosti della memoria, all’interno dei migliori romanzi scritti apposta per lei si ritrova ed emerge in tutta la sua più indicibile autenticità.

## Alla ricerca delle origini

Adottando un metodo qualitativo ed un approccio di tipo sia teorico-letterario che storico-comparativo intento del lavoro di ricerca è quello di andare alla scoperta delle origini tipicamente umane dell’“istinto di narrare”, spinta primitiva che induce l’individuo a creare storie o a raccontare la propria. La storia ne è piena di esempi, a partire da *Le confessioni* di Sant’Agostino fino alle opere di Rousseau e alla narrativa intimistica del Novecento, le quali si annoverano il titolo di vero e proprio genere letterario, l’autobiografia. In queste quotidiane testimonianze lo scrittore lascia fluire i propri pensieri, rivede criticamente il passato, dando così una nuova forma al proprio destino personale.

Non solo tra le pagine della specifica narrazione autobiografica, ma anche, se non soprattutto, è nei romanzi pensati e scritti per l’infanzia – che si differenziano da quelli della letteratura per adulti (si pensi a Proust, a Nemirovsky, a De Beauvoir, a Woolf, a Ginzburg o ad altri classici per “grandi”) per quanto riguarda il destinatario, i bambini e le bambine, e per quanto concerne il repertorio mnemonico al quale attinge l’autore, ovvero la propria

infanzia – si rintracciano indizi di vita dell'autore, ricordi d'infanzia, sogni rimasti segreti. Narrando racconti di finzione lo scrittore per l'infanzia, in modo simile a chi scrive autobiografie o a chi scrive storie per adulti, compie, seppure non intenzionalmente, un processo curativo e conoscitivo, dando avvio a quell'atto che Dewey chiama di «educazione come preparazione» (Dewey, 1916, pp. 99-101). Con i suoi sconfinamenti e con i ripetuti andirivieni tra mondo della realtà e mondo della finzione i classici per bambini si rivelano in grado di intercettare domande e bisogni profondi, in special modo quelli dello scrittore.

Nel romanzo di immaginazione il sé dell'autore si esprime attraverso il personaggio, dietro ai bambini della finzione si intravede quel pascoliano fanciullino che risiede nell'intimità preziosa dello scrittore di libri pensati apposta per l'infanzia. Per via della complessità intrinseca alla più sofisticata letteratura per l'infanzia risulta pertanto difficile poter distinguere quali siano i confini tra il lettore, lo scrittore e il fanciullino, talmente connesse e sovrapposte sono le parti.

## **Tra finzione e realtà: una continua circolarità**

Obiettivo della tesi è quello di indagare la vicinanza tra lo scrittore dei “classici” per l'infanzia dall'Ottocento ad oggi e il bambino, legame che perlopiù si scorge dietro all'uso della metafora di cui si serve la migliore letteratura per l'infanzia.

La fiaba d'autore, nello specifico quella di Hans Christian Andersen, è una raffinata e disincantata metafora del vivere umano che si distanzia dalla fiaba popolare dagli intenti moralistici o repressivi. Il fiabesco, insidioso territorio dell'ignoto dove ataviche paure trovano adeguata dimora, diviene prolungamento della componente di problematicità appartenente alla condizione esistenziale dell'infanzia, la accompagna durante il tortuoso percorso di crescita. Nella dimensione atemporale ed aspatiale della fiaba il bambino si rispecchia e – come accade ad Andersen quando, dietro al personaggio del brutto anatroccolo, vede riflessa la propria immagine nel lago ghiacciato – viene riconosciuto nella sua essenza di creatura di soglia in continuo divenire. Fiaba dopo fiaba Andersen racconta di sé e della propria implacabile inquietudine esistenziale prima di bambino incompreso poi di insaziabile adulto dalla personalità narcisistica. Grazie alla dimensione “altra” della narrazione – che sia di finzione oppure direttamente personale – lo scrittore danese denuncia le tendenze ipocrite della società dell'Ottocento incapace persino di accorgersi, a differenza del bambino (e, con sapienza, lo stesso filosofo

Dewey all'interno del capitolo "L'educazione come crescita", provocatoriamente si domanda e ci domanda "Perché una misura diversa per il bambino e per l'uomo?"; Dewey, 1916, p. 86) di come l'imperatore fosse rimasto senza vestiti, miseramente nudo davanti a una folla di persone.

Anche lo scrittore-pilota Antoine de Saint-Exupéry – servendosi della metafora del volo, la quale cela significati simili ma anche diversi a seconda degli autori che se ne servono per esprimere l'intima necessità di ascensione verso un "altrove" che diviene simbolo di rivelazione – con il romanzo *Il Piccolo Principe* compie un attacco severo al sistema dell'epoca di metà Novecento governato dalla guerra e dalla violenza. Con il personaggio del principino l'autore si reca su un pianeta sconosciuto a bordo dell'asteroide B 612, confidando nella possibilità di trovare un mondo capace di riconoscere quell'essenzialità che tanto sta a cuore all'infanzia. Nel deserto lo scrittore appassionato di aviazione osserva dall'alto quell'arida *terra degli uomini* e, disarmato nel vedere la condizione di povertà e di nullità nella quale si sta via via inabissando l'uomo, tramite la pratica rigenerante della scrittura cerca un luogo confortevole dove poter costruire l'esistenza. Dall'alto di uno sconosciuto pianetino il Piccolo filosofo (in realtà l'autore), in compagnia della sapiente volpe, parla agli uomini, soprattutto si rivolge ai bambini, ponendosi e ponendo al lettore – un po' come fa John Dewey – nuove domande attraverso le quali guardare all'esistenza.

Ancor prima di Saint-Exupéry sono Barrie e poi la Travers a fare uso della metafora del volo per parlare di sé, del mondo e dell'infanzia, adulti speciali che avvertono il bisogno mitologico di spingersi in alto verso la dimensione dell'infinito per mettersi in fuga da un mondo terreno fin troppo pesante. James Matthew Barrie, attraverso il famoso romanzo di *Peter Pan*, è uno di quegli autori che, tramite il processo della scrittura, non fa che fermare la propria esistenza al periodo dell'infanzia. Peter, come l'autore, è una creatura del "mai-mai" e del "non-ancora", ed è classicamente considerato il "puer aeternus" per eccellenza in quanto si rifiuta di crescere e di entrare a far parte del mondo degli adulti. Eterno bambino, creatura di soglia, tra passato e futuro, Peter, alter-ego di James Barrie, narrando prende il volo verso l'utopica isola che non c'è nel pieno della notte cercando di infrangere le barriere di un'esistenza che, sin da subito, gli si è mostrata nella sua più spietata crudeltà.

Un'altra infanzia che si mette in corsa contro l'inarrestabile ticchettio del tempo è quella di Pamela Lyndon Travers: dietro la sembianza di tipica ma scoppiettante governante inglese di nome Mary Poppins si intravede un sensibile e provocatorio animo profondamente affine agli autentici bisogni di un'infanzia stanca di essere istruita alle cosiddette "buone maniere". Sulla di soglia di casa Banks, in dubbio se entrare o se spiccare il volo, questa governante che arriva con il vento dell'Est e se ne va con quello dell'Ovest ha

molto dell'autrice e della sua contraddittoria personalità, è metà indigena e metà inglese, un po' adulta, un po' bambina.

Figura liminare, alata, che funge da ponte tra storia personale e storia di finzione è anche quella di Roald Dahl, scrittore contemporaneo, nonché solitario pilota (*In solitario. Diario di volo* ne è emblematica testimonianza; Dahl, 1986). Tra le pagine di fantastici racconti malinconici colmi di un'antica frustrazione nei confronti di un'infanzia, per dirla con parole di Dewey, propria di *bambini che non sono considerati membri della società regolari e di pieno diritto, ma candidati in lista d'attesa* (Dewey, 1916, p. 99) si trova Dahl, un *grande gigante gentile* che attraverso l'uso di strampalati neologismi e di mai casuali avvertimenti sa come prendersi gioco dell'adulto.

Ad essere stata vittima di violenze, ad essere trattata ingiustamente è l'infanzia di molti bambini reali e della narrazione. Basta pensare a Pinocchio, famosissimo burattino dell'"opera aperta", continuamente sottoposta a nuove interpretazioni di Carlo Collodi che, con la metafora della monelleria, mette in scena il profondo senso di rabbia e di sconforto che prova l'infanzia nei confronti di un mondo che, ieri come oggi, si dimostra ancora incapace di fare *educazione e democrazia*, citando il titolo dell'importante opera di John Dewey a cui si fa riferimento. Fatta di un'altra materia l'infanzia, qui rappresentata dal personaggio di legno e da una letteratura che si dichiara in opposizione agli adulti", non può che mostrare tutta la sua malinconica, disperata, monelleria.

Poi ci sono le infanzie "classiche" di Mark Twain e di Astrid Lindgren, scrittori di storie per bambini dall'anima propria del fanciullino. Mark Twain, al pari di Tom Sawyer (e di John Dewey), crea scompiglio nell'America del tempo, vuole liberare la condizione dell'infanzia da un perdurante stato di invisibilità e di incuria. Investito sin dai primi anni di vita da un profondo senso di orfanezza e da un'insormontabile stanchezza del vivere, le stesse che attribuisce ad Huckleberry Finn, una volta adulto Mark Twain trova il modo di riversare quello sconcertante sentimento di solitudine nelle pagine della sua *Autobiografia* così come nei racconti di finzione.

Per Astrid Lindgren il processo di scrittura si rivela di fondamentale importanza per guardare all'esistenza da una diversa prospettiva. Personaggi femminili quali Pippi, Lisa, ma anche Emil ed altri bambini ribelli – letterari ritratti dell'intimità malinconica e anticonformista di un'autrice che con il suo talento sovvertivo anticipa i tempi – si oppongono ad inusuali regole sociali, proponendosi come modello di un mondo che si pone in ascolto dell'infanzia, dei suoi diritti e di quei bisogni troppo a lungo accantonati.

Se è vero che, dice Dewey, «l'educazione può essere considerata sia nella proiezione del passato che in quella del futuro, [...] o come un'utilizzazione del passato ai fini del futuro che si va sviluppando» (Dewey, 1916, p. 125)

lo stesso si può dire dei romanzi per l'infanzia, specialmente di quelli che narrano dell'infanzia "orfana", importanti simboli di come sia possibile riscrivere la propria storia. Tramite la metafora dell'orfanezza gli autori danno voce al fanciullino interiore e narrano di quell'incomprensibile alterità propria di un'età complessa quale l'infanzia. Charles Dickens, citando un classico esempio, narra di infanzie "senza famiglia" che vanno in cerca di casa, come quella di Oliver Twist, di Pip o di David Copperfield (romanzo più spiccatamente autobiografico di Dickens), mentre Rudyard Kipling, in *Kim*, ne *Il libro della giungla* ed ancor più chiaramente in *Qualcosa di me* oltre a denunciare una società "giungla" narra del suo trascorso di bambino di origini indiane costretto ad abbandonare il calore del paese natale per trasferirsi in Inghilterra in quella che chiama "casa della desolazione".

A chi ci si riferisce, allora, quando si parla di "orfano"? Orfano è il bambino senza genitori, il migrante costretto ad abbandonare la propria terra per andare in cerca di un luogo migliore, orfana è soprattutto l'infanzia – quella di Andersen, di Barrie, di Travers, di Saint-Exupéry, di Dahl, di Collodi, di Twain, di Lindgren, di Dickens, di Kipling, per citare classici autori – età del mai mai e del non ancora.

Estraneo in un mondo in cui non si sente a casa è innanzitutto lo scrittore di libri per bambini, "puer aeternus". Dotato di uno spirito d'infanzia l'autore di eterni capolavori della letteratura per l'infanzia si può dire che provenga, come il bambino, da un posto lontano, da quel nostalgico luogo intriso di sensazioni proprie dei suoi primi anni di vita. L'autore dei classici mentre scrive romanzi per bambini compie un'"esperienza – usando parole dell'intellettuale Dewey – la quale implica un cambiamento" (Dewey, 1916, p. 189). Lo sguardo dell'adulto scrittore è simile a quello del bambino, entrambi hanno lo sguardo rivolto al futuro e tramite il procedimento narrativo intraprendono un cammino di risignificazione dell'esistenza in direzione di progettualità.

All'interno dei classici per l'infanzia lo scrittore e il bambino trovano quelle risposte sul senso del vivere. Percorrendo la strada sapienziale della scrittura il soggetto riflessivo incontra sé stesso, mettendosi in contatto con quell'infanzia del "mai-mai" spesso nemmeno mai vissuta poiché da subito negata. Lo scrittore di libri per bambini instaura con il lettore e con il fanciullino un indecifrabile rapporto dalla durata eterna e dal significativo valore curativo e trasformativo, grazie al quale l'infanzia trova dimora. Un libro per bambini diviene, quindi, un "classico" quando si mostra capace di segnare le pagine della storia dell'umanità, suggerendo al lettore, e quindi anche all'autore, oltre ogni tempo ed ogni luogo, domande dall'universale valore sul senso dell'esistere.

Coloro che scrivono libri per bambini per raccontare di sé e della propria infanzia solitaria, in volo, monella, orfana, in modo diverso rispetto a chi scrive per adulti, hanno ancor più bisogno di allontanarsi dalla realtà, per questo creano storie che ad una prima lettura potrebbero sembrare unicamente ad opera dell'immaginazione.

Grazie a questi capolavori la condizione esistenziale dell'infanzia può esprimersi nella sua più profonda autenticità trasformandosi, da età del non essere ancora e del divenire, in un'insostituibile opportunità per se stessa, per lo scrittore, per il lettore, per l'umanità. Eppure agli scrittori dei classici per bambini (ed anche ai lettori) rimarrà per sempre il dubbio di quale sarebbe potuta essere la loro esistenza se non avessero vissuto quella specifica infanzia, se non avessero fatto certe esperienze, motivo per cui Kipling, in apertura a *Qualcosa di me* scrive: *datemi sei anni della vita di un bambino e tenetevi pure il resto.*

## **Conclusioni: per un'educazione democratica**

Come coniugare, quindi, il lavoro intellettuale di un pensatore complesso e poliedrico quale John Dewey ad una disciplina altrettanto complessa e sempre nuova quale la letteratura per l'infanzia, come affiancare tale "classico" pensatore dell'educazione ai "classici" per bambini? L'intento del convegno – tenuto il 6 dicembre 2006 ad opera dei dottorandi del Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G.M. Bertin" di Bologna – è stato proprio quello – in occasione dei cent'anni dell'uscita dell'opera – di affiancare *Educazione e democrazia* (Dewey, 1916) al lavoro di ricerca dei giovani bolognesi.

Dewey – sulla base di riflessioni oramai ritenute "classiche" – anticipa di decenni quelli che saranno i paradigmi epistemologici e cognitivi della complessità e della sistematicità, mettendo in evidenza il valore del dialogo, della reciprocità e delle possibili connessioni tra ambiti d'interesse soltanto in apparenza divergenti. Accostando il "pensiero" all'"esperienza" (Dewey, 1916, pp. 189-202) lo studioso americano offre uno spunto interessante attraverso il quale poter rileggere i grandi capolavori della letteratura per l'infanzia: l'esperienza si trasforma in *conoscenza* qualora assuma un *significato*. Adattando questa espressione al lavoro di ricerca dal titolo *Lo scrittore e il bambino: un legame per la vita. Una rilettura dei classici della letteratura per l'infanzia* si può intendere come lo scrittore dei romanzi per bambini – adulto "speciale" in possesso di quel segreto puer pascoliano capace di porlo in una condizione di privilegiata sintonia nei confronti dell'infanzia – arrivi ad un attribuire un senso alla propria "esperienza" di vita (nello specifico quella

relativa ai suoi primi anni) nel momento in cui la trasforma in “pensiero”, in romanzo di finzione, in quello che poi è diventato un “classico” per bambini.

John Dewey si contraddistingue per il suo saper coniugare l’educazione con la scienza, l’etica con la logica, l’infanzia all’età adulta e anche in questo si scorgono delle affinità tra le riflessioni critiche dell’ecclettico pensatore e i romanzi per bambini. Come gli scritti deweyani persino le più raffinate pagine della letteratura per l’infanzia, tramite il loro ricorrere all’uso della metafora, si connotano per essere particolarmente complesse, dense di intrecci e di sconfinamenti, nonché portatrici di intramontabili significati sull’esistere. Quella di Dewey è un’educazione democratica, per tutti, lo stesso si può dire dei “classici” per l’infanzia i quali, con delicatezza e con altrettanta spregiudicatezza, offrono al lettore – ma in primo luogo a quell’autore che, narrando storie di immaginazione, si racconta – malinconico, ribelle, capriccioso, “senza famiglia”, sognatore una preziosa opportunità capace di generare significativo *cambiamento*.

Anche il narrare – al pari di come l’intellettuale americano John Dewey intende l’educazione – diviene una vera e propria «necessità della vita» (Dewey, 1916, pp. 43-52). Tramite la fiaba e tramite l’uso di metafore che sottostanno ai migliori romanzi della letteratura per l’infanzia lo scrittore dei libri per bambini dà voce a tale bisogno primario di pensare, di raccontare, di fare esperienza.

## Bibliografia

- Agamben, G. (2001). *Infanzia e storia. Distruzione dell’esperienza e origine della storia*. Einaudi: Torino.
- Agostino (397-400). *Le confessioni*. Einaudi: Torino (1966).
- Andersen, L. (2001). *Autobiography*. Routledge: London.
- Barrie, J.M.(1902). *The Little White Bird*. Hodder & Stoughton: London.
- Barrie, J.M.(1906). *Peter Pan in Kensington Gardens. Peter Pan & Wendy*. trad. it., *Peter Pan nei Giardini di Kensington. Peter Pan e Wendy*. Einaudi: Torino (2015).
- Becchi, E., Julia, D. (1996). *Storia dell’infanzia*. Laterza: Roma.
- Bernardi, M. (2009). *Infanzia e metafore letterarie. Orfanezza e diversità nella circolarità dell’immaginario*. Bononia University Press: Bologna.
- Bernardi, M. (2005). *Il cassetto segreto. Letteratura per l’infanzia e romanzo di formazione*. Unicopli: Milano.
- Bernardi, M. (2007). *Infanzia e fiaba: l’importanza del fiabesco fra bambini, letteratura per l’infanzia, narrazione teatrale e cinema*. Bonomia University Press: Bologna.
- Bernardi, M. (2009). *Infanzia e metafore letterarie: orfanezza e diversità nella circolarità dell’immaginario*. Bonomia University Press: Bologna.

- Bernardi, M. (2016). Letteratura per l'infanzia e alterità. Incanti, disincanti, ambiguità, tracce. Franco Angeli: Milano.
- Bertin, G.M. (1968). Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale. Armando Editore: Roma.
- Bertin, G.M. (1977). Nietzsche. L'inattuale idea pedagogica. La Nuova Italia: Firenze.
- Bertin, G.M., Contini, M. (1983). Costruire l'esistenza. Il riscatto della ragione educativa. Armando Editore: Roma.
- Bertin, G.M., M. Contini (2004). Educazione alla progettualità esistenziale. Roma: Armando Editore.
- Beseghi, E., Laneve, C., eds. (2001), Lo sguardo della memoria. Rileggendo il "Piccolo Principe". Laterza: Roma-Bari.
- Beseghi, E., eds. (2003), Infanzia e racconto. Il libro, le figure, la voce, lo sguardo. Bononia University Press: Bologna.
- Beseghi, E., Grilli, G., eds. (2011), La letteratura invisibile. Infanzia e libri per bambini. Carocci: Roma.
- Bodei, R. (2002). Destini personali. L'età della colonizzazione delle coscienze. Feltrinelli: Milano.
- Borruso, F., Cantatore, L., Covato, C., eds. (2014). L'educazione sentimentale. Vita e norme nelle pedagogie narrate. Guerini Scientifica: Milano.
- Cambi, F., a cura di (2005), Itinerari nella fiaba. Autori, testi, figure. Edizioni ETS: Pisa.
- Cambi, F. (2002). L'autobiografia come metodo formativo. Laterza: Roma-Bari.
- Cambi, F. (2010). La cura di sé come processo formativo. Laterza: Roma-Bari.
- Casella, M. (2006), Le voci segrete. Itinerari di iniziazione al femminile. Mondadori: Milano.
- Chambers, A. (2011). Siamo quello che leggiamo. Crescere tra lettura e letteratura. Equilibri: Modena.
- Collodi, C., Pinocchio (preceduto da F. Tempesti, Chi era il Collodi. Com'è fatto Pinocchio) (1980). Feltrinelli: Milano.
- Contini, M. (1993). Figure di felicità. Orizzonti di senso. La Nuova Italia: Firenze.
- Contini, M., Genovese, A. (1997). Impegno e conflitto. Saggi di pedagogia problematicista. La Nuova Italia: Firenze.
- Contini, M. (2009). Elogio dello scarto e della resistenza. Pensieri ed emozioni di filosofia dell'educazione. CLUEB: Bologna.
- Covato, C., eds. (2006). Metamorfosi delle identità. Per una storia delle pedagogie narrate. Guerini Scientifica: Milano.
- Dahl, R., Boy (1984). ( trad. it.: Boy, Salani: Milano, 1992).
- Dahl, R., Going Solo (1986). (trad, it.: In solitario. Diario di volo, Salani, Milano, 1994).
- De Amicis (1866). Cuore. Minerva: Bologna.
- Demetrio, D. (1996). Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé. Raffaello Cortina: Milano.
- Demetrio, D. (2011). Perché amiamo scrivere. Filosofia e miti di una passione, Raffaello Cortina: Milano.

- Demetrio, D. (2012). *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*. Mimesis: Milano.
- Demetrio, D. (2012). *I sensi del silenzio. Quando la scrittura si fa dimora*. Mimesis: Milano.
- Demetrio, D. (1998). *Pedagogia della memoria: per se stessi con gli altri*. Meltemi: “Cura di sé”: Roma.
- Demetrio, D. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell’insegnamento e del pensiero*. Raffaello Cortina: Milano.
- Dewey, J. (1961). *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l’educazione*. La Nuova Italia: Firenze.
- Dewey, J., *Democracy and Education* (1916). trad. it., *Democrazia e educazione*. La Nuova Italia: Firenze (1992).
- Dickens, C. (1838). *The Adventures of Oliver Twist*. trad. it., *Oliver Twist*. Bur: Milano (2010).
- Fabbri, M. (2003). *Sponde. Pedagogia dei luoghi che scompaiono o che conducono lontano*. Clueb: Bologna.
- Faeti, A. (1986). *I tesori e le isole. Infanzia, immaginario, libri e altri media*. La Nuova Italia: Firenze.
- Faeti, A. (1995). *I diamanti in cantina. Come leggere la letteratura per ragazzi*. Bompiani: Milano.
- Faeti, A. (2001). *Le figure del mito* (prefazione di G. Grilli). *Il Ponte Vecchio*: Cesena.
- Fresán, R., *Jardines de Kensington* (2003). trad. it., *I giardini di Kensington*. Mondadori: Milano (2006).
- Lurie, A., *Boys and Girls Forever* (2003). trad. it., *Bambini per sempre. Il rapporto tra arte e vita, tra finzione e biografia*. Mondadori, Milano (2005).
- Gottschall, J. (2014). *L’istinto di narrare. Come le storie ci hanno reso umani*. Boringhieri: Torino.
- Grilli, G. (2010). *In volo, dietro la porta. Mary Poppins e Pamela Lyndon Travers*. *Il Ponte Vecchio*: Cesena.
- Griswold, J. (2006). *Feeling Like a Kid. Childhood and Children’s Literature*. The Johns Hopkins University Press: Baltimore.
- Held, J. M. (2014). *Roald Dahl. A Little Nonsense Now and Then and Philosophy*. Rowman and Littlefield: Plymouth.
- Hillman, J. (1964). *Puer aeternus*. Adelphi: Milano.
- Kipling, R., *Something of me* (1937). trad. it., *Qualcosa di me*. Barbès Editore: Firenze.
- Lindgren, A. (1988). *Boken om Pippi Långstrump*. trad. it., *Pippi Calzelunghe*. Salani: Milano (2011).
- Lurie, A. (1989). *Don’t Tell the Grown-Ups*. trad. it., *Non ditelo ai grandi*. Mondadori: Milano (1993).
- Lurie, A. (2003). *Boys and Girls Forever*. trad. it., *Bambini per sempre. Il rapporto tra arte e vita, tra finzione e biografia*. Mondadori: Milano (2005).
- Malot, H. (1878). *Sans famille*. trad. it., *Senza famiglia*. Bur: Milano (2014).

- Mubiayi, I., Scego, I. eds. (2007), Quando nasci è una roulette. Giovani figli di migranti si raccontano. Terre di mezzo: Milano.
- Richter, D. (1987). Das fremde Kind. Zur Entstehung der Kindheitsbilder des bürgerlichen Zeitalters, Fischer Verlag: Frankfurt am Main. trad. it., Il bambino estraneo. La nascita dell'immagine dell'infanzia nel mondo borghese. La Nuova Italia: Firenze (1992).
- (De) Saint-Exupéry, A. (1956). Un sens à la vie. Éditions Gallimard: Paris. trad. it., Un senso alla vita. Borla Editore: Torino (1967).
- (De) Saint-Exupéry, A. (1943). Il Piccolo Principe. Bompiani: Milano (2000).
- Travers, P.L. (1934). Mary Poppins. Bur: Milano (2009).
- Twain, M. (1872). Roughing It. trad. it., In cerca di guai. Adelphi: Milano (1993).
- Twain, M. (1963). Autobiografia. Neri Pozza: Venezia.
- Twain, M. (1924). The Autobiography of Mark Twain. Harper and Brothers: New York. trad. it., L'autobiografia di Mark Twain (1998). Garzanti: Milano.
- Scego, I. (2012). La mia casa è dove sono. Loescher: Torino.
- Varrà, E. a cura di (2001). L'età d'oro. Storie di bambini e metafore d'infanzia. Hamelin Associazione Culturale: Pendragon: Bologna.
- Von Franz M.L. (1992). L'eterno fanciullo. L'archetipo del Puer Aeternus. Red Edizioni: Como.



**Parte seconda**  
**Ambienti e Relazioni**



## Introduzione

di *Roberta Caldin*

La costante tensione tra ciò che – realisticamente - possiamo fare e ciò che – idealmente - potremmo fare (ad esempio, rispetto ad un *contesto*) incide prepotentemente, oggi, nel nostro *fare ricerca*, soprattutto se individuiamo uno specifico *ambiente* all'interno del quale *ricercare*, così come lo intendeva Dewey, cioè nella sua significativa componente relazionale e, in tal senso, trasformativa, tesa al miglioramento sociale dei suoi membri.

Le attività di ricerca – che ci riguardano come donne e come uomini e che alla vita dovrebbero riferirsi – potrebbero contemplare un *imperativo etico* indicato da Von Foerster, che guarda alle scelte educative (che conseguono dalla ricerca) come foriere di nuove opportunità per sé e per gli altri: “*do, ut possis dare*, cioè agisci sempre in modo da accrescere il numero totale delle possibilità di scelta” dell'altro (Von Foerster, 1987, p. 33). L'imperativo, impensabile se non lo contempliamo all'interno di approcci educativi relazionali e “ambientali” - esprime l'esigenza di una strategia basata sulla continua creazione di *possibilità*, nella quale ogni decisione, ogni azione, ogni comportamento attualizzi una parte delle trasformazioni possibili. Ad esempio, se, come ricerca, ci occupiamo di povertà o di emarginazione, quella ricerca deve avere come obiettivo il miglioramento della situazione di povertà o di emarginazione; deve cioè servire a chi è povero o emarginato per attivare tutte le sue possibilità e deve provare a realizzarlo, mentre tende a conseguirlo. Tale funzione della ricerca educativa chiama in causa, oltre alla *possibilità* del cambiamento, la *responsabilità*, che racchiude in sé anche quella paura che esorta a compiere un'azione: “Non permettere che la paura distolga dall'agire, ma piuttosto sentirsi responsabili in anticipo per l'ignoto costituisce, davanti all'incertezza finale della speranza, proprio una condizione della responsabilità dell'agire: appunto quel che si definisce il *coraggio della responsabilità*” (Jonas 1979, 1993, p. 285).

In tale scenario di assunzione di *responsabilità* nei percorsi euristici e di *possibilità* dell'azione educativa, si collocano i contributi dei dottorandi e delle dottorande del nostro Dipartimento, che affrontano con perizia e coerenza i temi di questa sessione riguardanti, appunto, gli *ambienti* e le *relazioni*.

Marta Ilardo indaga il tema della violenza, rapportandola all'*ambiente* così come indicato da Dewey, e inquadrandola in quella *responsabilità* del pensiero tanto cara ad Hannah Arendt, rivelando le ricadute comunicative di tale spinosa questione, che non può essere analizzata senza il riferimento all'azione conseguente alla responsabilità del pensiero stesso. In questo contributo di Marta Ilardo, la scuola diviene *ambiente sociale per eccellenza* che spinge all'emancipazione degli eventi, facendoli confluire nelle questioni dell'inclusione sociale e dei diritti umani, inoltrandosi in un *mondo pubblico e comune* a cui l'intera collettività partecipa.

Marta Bertagnolli esamina un tema urgente e emergente, legato alla situazione delle donne che, soprattutto dai Paesi dell'Europa dell'Est, vengono in Italia a fare le badanti. L'ambito di ricerca è particolarmente rilevante poiché pone in antitesi due modi della "cura": una che va a tutelare anziani soli, in un Paese – il nostro – nel quale i figli sono impegnati nel lavoro, con la mancanza di *cura in presenza* rivolta ai propri figli, nel Paese d'origine. In alcune città italiane, sono sorti dei servizi di *sostegno alla genitorialità a distanza*, proprio per non creare ulteriore discriminazione tra chi già beneficia di cure opportune e coloro ai quali tali cure sono sottratte per poter – fisicamente – sopravvivere. Una *doppia assenza* - quella delle donne migranti dalle proprie famiglie/dai propri figli e quella delle donne italiane dai propri genitori anziani - che rischia di non garantire i requisiti minimi di equità e di sostenibilità. Una questione, cioè, che può avere qualche spiraglio di soluzione solo se posta in termini politici di un auspicato *welfare oltre il confine* e che necessita di essere pubblica – direbbe Dewey – per essere migliorativa e trasformativa.

Alessandra Parpinello analizza il complesso tema dei servizi domiciliari di sostegno a genitori in difficoltà, promuovendo il tema della domiciliarità. Ciò che Dewey chiama l'educazione degli *immaturi* – ossia dei soggetti in crescita, pur completi nella propria *attualità*, come direbbe Comenio – si rinforza e trae beneficio dall'ambiente nel quale si svolge, se gli adulti preposti pensano e agiscono in maniera appropriata e benefica. Diversamente, anche gli stessi adulti possono apparire dei soggetti *immaturi* che non vanno stigmatizzati, ma aiutati ad acquisire strumenti con i quali comprendere il mondo, diventando cittadini e genitori responsabili, in grado di pensare autonomamente.

Claire Lajus esplora il tema della *mixité* familiare, tra interconnessioni ambientali e relazioni socioeducative, avendo presente che l'ambiente è sempre – nella concezione deweyana – *plurale, sociale, educativo*. Tale argomento pone in luce quell'educazione implicita che tanto influisce sulle progettualità dei figli e degli studenti e che – frequentemente – limita la possibilità di sottrarsi alle condizioni sociali derivanti dal gruppo nel quale si è nati. Le famiglie miste provano a svolgere un ruolo emancipatorio in tal senso, allargando l'ambiente sociale e culturale già esplorato: lo spazio *tra* due mondi può diventare uno *spazio innovativo* da ottimizzare con uno sguardo ecologico ed un pensiero che apra ad un *terzo spazio*, luogo foriero di arricchimento e di vitalità.

Giulia Righini svolge un percorso euristico che si snoda tra *etichette* e processi inclusivi. A partire dall'attualità delle situazioni scolastiche, la dottoranda si inoltra nella difficile questione di come lo stigma rischi di far coincidere la persona con la sua eventuale, transitoria problematicità, all'interno del concetto di *ambiente* di Dewey, ma assumendo anche l'approccio socio-costruzionista dei *Disability Studies*. Quest'ultimo esplora l'incidenza del linguaggio riguardo ai fenomeni di esclusione sociale; in tal senso, la scuola - indicata da Dewey come *ambiente speciale*, privilegiato, ottimale - rischia di contribuire – con alcuni documenti recenti sui Bisogni Educativi Speciali – non solo all'etichettamento che genera esclusione, ma anche ad approcci deresponsabilizzanti nei confronti degli studenti che non si percepiscono parte di una comunità in continuo autorinnovamento.

## Bibliografia

- Von Foerster, H. (1987). *Sistemi che osservano*, Astrolabio, Roma (ed. or. 1982)  
Jonas, H. (2002). *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, Einaudi, Torino (ed. or. 1979)

# John Dewey e Hannah Arendt: due pensatori dello spazio sociale

di *Marta Ilardo*<sup>1</sup>

## Abstract

John Dewey, già a partire dai primissimi anni del XX Secolo, si è preoccupato di porre al centro del dibattito pedagogico una nuova concezione di ambiente. Per la prima volta, i contesti vengono con lui ripensati nella loro componente relazionale e aprono un nuovo interrogativo: “Dove siamo quando costruiamo pensiero?”. Quasi un trentennio più avanti, sempre negli Stati Uniti, si pone la stessa domanda una giovane e apolide Hannah Arendt. Attraverso il confronto tra i due autori, il saggio propone una rilettura del concetto di ambiente e mette in dialogo due pensatori che, seppur distanti nel tempo e nelle idee politiche, avevano già intuito alcune delle domande che avrebbero continuato a interrogare il pensiero filosofico e pedagogico contemporaneo.

## Parole chiave

Ambienti, scuola, relazioni, cambiamento.

## Introduzione alla ricerca

L’analisi degli spazi di vita sociale, politica e educativa, alla luce delle trasformazioni geopolitiche e socio-economiche attuali, è un’importante chiave di lettura per provare a riflettere di fronte allo scenario violento del nostro Secolo.

Di fronte al male e alla diffusa ricerca delle cause di ordine storico e politico, tuttavia, Hannah Arendt ci invita a fare un ulteriore sforzo e a interrogare gli eventi a partire dalla loro “unicità”, cioè dalla specificità del contesto

<sup>1</sup> 3° anno di dottorato in Scienze Pedagogiche presso il dipartimento di Scienze dell’Educazione “G.M. Bertin” (MPED 01).

storico e politico durante il quale si manifestano. Questo complesso “esercizio del pensiero” era lo strumento di cui Arendt si serviva per interrogare le questioni che rendono il male così poco “comprensibile”. Scrive, a proposito, Simona Forti: “L’imperativo arendtiano ritorna quasi in ogni saggio: il pensiero nasce dall’esperienza, dall’accadimento, dal presente, e a essi deve rimanere legato come “il cerchio al suo centro. Ma come si caratterizza questo presente, come riusciamo a interpretare la nostra attualità?”. (Forti, 2003)

In tal senso, provare a ripensare l’attualità attraverso la lente arendtiana, diventa per noi l’occasione di allargare l’orizzonte delle domande significative anche dal punto di vista educativo: quali sono le conseguenze di tanta violenza sul piano del vivere sociale? Cosa significa ricostruire e proteggere il valore degli spazi educativi? Quale contributo possiamo ricavare dal pensiero politico di Hannah Arendt all’interno della riflessione pedagogica?

Di certo, delineando alcune traiettorie, saremo chiamati ad allargare gli orizzonti della sfida educativa contemporanea nel confronto con una pensatrice che, nel pieno del totalitarismo, era riuscita a custodire la “responsabilità del pensiero” di fronte all’incomprensibilità e alla tragicità degli eventi del XX Secolo.

## **John Dewey e Hannah Arendt: due pensatori dello spazio sociale**

### ***Premessa***

Quando Dewey inizia a privilegiare la strada dell’indagine filosofica che unisce il “materiale sensibile” – ciò che percepiamo del mondo – all’ “attività formale dell’intelletto” – il metodo di cui ci serviamo per interagire con il mondo –, non siamo ancora agli inizi del XX secolo.

L’eredità filosofica dominante di quel periodo, infatti, vede ancora un forte legame – e in certa misura anche un indicativo consenso – con l’idealismo di ispirazione hegeliana, la tradizione del pensiero che misurava il mondo attraverso il primato di una ragione assoluta e razionale capace di elaborazione e significato.<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Scrive Goussot: “Dewey mette in evidenza il fatto che Hegel ci aiuta a comprendere che la realtà sociale, culturale e istituzionale ha una funzione educativa che non può essere ignorata da chi si occupa di azione pedagogica [...]. Ma la filosofia di Hegel presentava un grosso limite e rischio: considerava le istituzioni come un dato storico immutabile al quale l’individuo doveva sottomettersi, questo perché era la fase maturata dalla stessa Ragione [...]. (Goussot, 2013, p. 25).

Anche Dewey appartiene a questa scuola di pensiero e formazione ma, già in giovane età, sceglie ed osserva della filosofia hegeliana soltanto alcuni tratti fondamentali.

Dewey vede hegelianamente nella ragione l'unità viva sottostante a tutte le cose, capace di superare la separazione tra forma e contenuto.

In altri termini, la ragione, proprio perché le sue categorie sono al contempo costitutive di soggetto ed oggetto, forma, per Dewey, una unità organica, una relazione intrinseca e non formale tra i due termini del processo conoscitivo. (De Falco, 1985, p.13).

La divergenza e l'originalità del suo pensiero filosofico sono dunque visibili a partire dai primissimi anni di formazione (1884-1888), durante i quali, grazie alla sua particolare e inedita attenzione al concetto di "unità" – tra azione e pensiero; tra mente e soggetto; tra individuale e globale<sup>3</sup> –, mostra già il suo impegno rivolto in particolare ai temi della democrazia, della libertà e degli spazi di socialità. Per Dewey era impensabile ragionare attorno ai temi caldi delle questioni politiche e educative rifiutando la relazione di reciproco condizionamento che i soggetti costruiscono con l'ambiente in cui vivono.

La tradizione di molti suoi colleghi, tuttavia, divideva ancora meccanicamente il soggetto dall'oggetto, lo spazio del vivere sociale dal pensiero dell'azione politica, escludendo dunque la possibilità della loro interdipendenza. Facciamo riferimento alle grandi eredità del pensiero dualista che, negli Stati Uniti, si era tradotta metodologicamente in un'"azione conoscitiva" per lo più dogmatica e per niente interessata alla relazione che intercorre tra questa speciale convivenza: l'io da una parte e il mondo dall'altra. Negli stessi anni, Dewey compie un vero e proprio salto epistemologico.

In un certo senso, l'idealismo Deweyano "si umanizza" dando ormai l'impressione di essere divenuto, pur senza che l'autore ne abbia piena conoscenza, un trampolino di lancio verso nuove formulazioni filosofiche. Viene, cioè, stabilita un'identità tra l'io e le sue realizzazioni, per cui l'io reale perde totalmente i connotati metafisici e diventa un essere determinato con le sue particolari abitudini, attitudini, desideri, idee [...]. (De Falco, 1985, p.16).

<sup>3</sup> "Non era l'individuo a conoscere nel proprio senso; chi conosceva era la "Ragione", che agiva per il suo tramite. L'individuo interferiva a suo rischio, e solo a scapito della verità. Nella misura in cui "conosceva" l'individuo anziché la ragione, al posto della vera conoscenza subentrava l'errore, la presunzione e l'opinione." (Dewey, 1916, p.350).

Questo nuovo approccio alla realtà, com'era prevedibile, non viene né compreso, né velocemente accolto dal movimento intellettuale a lui contemporaneo e annovera Dewey tra i primi pensatori sistemici. Le controversie non rallentano però il suo viaggio esplorativo che continua ad avanzare in modo determinato. A cominciare da opere come "The new Psychology" del 1887 a "The ethics of Democracy" dell'anno successivo, è possibile seguire le tappe della crescita di un pensiero che, a partire da una re-interpretazione di alcune discipline<sup>4</sup>, approda alle questioni di maggiore interesse relative al legame tra il metodo scientifico dell'indagine (*l'enquiry deweyana*) la politica e l'educazione.

L'esigenza di aprire un dibattito relativo al metodo di ricerca e alle pratiche riflessive di cui ci serviamo per indagare il mondo, si esprime contemporaneamente a due questioni.

Per prima cosa, Dewey si rende conto dell'inadeguatezza di un modo di pensare la realtà che trova compiacimento all'interno di una visione individualista. Ragione per cui, le direzioni filosofiche che fino ad allora si erano interessate al soggetto e alle esperienze conoscitive che esso intrattiene solo per se stesso, risultavano ormai sterili.

In secondo luogo, avvicinandosi al XX Secolo, gli Stati americani stavano cambiando e l'insufficienza dei paradigmi filosofici era tangibile anche con l'emergere di nuove questioni politiche e di alcuni bisogni esistenziali della collettività fino ad allora marginali (ad esempio, la legge sulla discriminazione delle comunità nere elaborata sistematicamente alla fine dell'ottocento).

E fu, probabilmente, questo contatto diretto con la realtà sociale americana a favorire in lui la progressiva maturazione filosofica, a far cadere – come dice Brancatisano – il lato morto e formale della dialettica hegeliana, da lui in precedenza totalmente accettata, ed a portare la stessa su un terreno più concreto.

I conflitti sociali, la lotta quotidiana per l'esistenza furono, infatti, dall'autore, interpretati come contrasti dialettici scevri da ogni formalismo, alla ricerca di una concretezza di contenuti alla luce dei quali fosse finalmente possibile rendere utilizzabili le stesse categorie hegeliane, per un sempre maggiore approfondimento del legame intercorrente tra speculazione filosofica e vita reale. (De Falco, 1985, pp. 24 e 25)

L'attenzione alle connessioni, tra cui quelle tra la filosofia e la vita reale, è argomentata già nella prima edizione di "Come pensiamo" (Dewey, 1910), l'opera iniziatrice di un lavoro di ampio respiro filosofico.

<sup>4</sup> Dewey si interessa fin da subito alla reinterpretazione della psicologia sociale – in particolare ai processi di socialità –, della filosofia analitica, della fisiologia e della sociologia.

Anche il suo interesse rivolto alle questioni politiche si inserisce all'interno di queste prime riflessioni e prende avvio proprio a partire dalla preoccupazione per l'assenza di quello "spirito sociale" che nutre il senso di ogni comunità democratica (*The school and Society*, Chicago, 1899). Se è vero, inoltre, che l'ipotesi di un'*unità* riguarda inizialmente le connessioni tra le teorie biologiche e la psicologia scientifica, tra gli organismi e gli ambienti, c'è un tema particolare che interessa Dewey fin dal principio, ed è il ruolo del pensiero e dell'azione educativa nella formazione degli ambienti personali, sociali, politici.

L'opera più significativa in questa direzione è "Democrazia e educazione" (Dewey, 1916) che, lo scorso anno, ha compiuto il suo centesimo compleanno dall'anno della sua pubblicazione.

La funzione sociale dell'educazione coinvolge uno dei temi più cari al pensatore americano e, coerentemente con l'approccio alle connessioni, accanto all'analisi critica delle proposte già attivate sul territorio, suggerisce nuove indicazioni metodologiche per meglio definire cosa muta o inibisce, agevola o ostacola la formazione dei processi di socializzazione.

In tutta l'opera, Dewey non perde mai di vista lo "strumento" che sarà in grado di accompagnare questa complessa riforma metodologica: il "thinking", l'atto del pensare precedentemente citato, infatti, favorirà il complesso lavoro di cucitura delle infinite componenti relative alla relazione fra gli ambienti e i soggetti. A questo punto è importante domandarsi: a quale *thinking* fa riferimento Dewey? Dietro la sua convinzione del "pensiero riparatore", intravediamo certamente ancora una matrice hegeliana del suo pensiero che vede un certo protagonismo della conoscenza razionale – la ragione – nel processo conoscitivo, ma al tempo stesso, il tentativo – questa volta di ispirazione herbartiana<sup>5</sup> – di decostruire e analizzare i percorsi inediti della conoscenza, quelli ancora inesplorati. Sicuramente, tra questi, Dewey insiste sulla mancanza di una riflessione sul pensiero teso alle connessioni fra le sue tradizionali dicotomie: il pensiero con se stesso da una parte, e il pensiero rivolto all'azione dall'altra. Ed è proprio all'interno di quest'ultima e innovativa prerogativa del pensiero – *thinking by doing* –, che è possibile leggere l'attualità di un autore che, dal 1916, aveva già cominciato a contribuire alla formulazione del concetto di pensiero complesso.

[...] come abbiamo già notato, le teorie filosofiche della conoscenza non si sono contentate di considerare la mente dell'individuo come un perno sul quale girava la

<sup>5</sup> Dall'incontro con l'opera di Herbart e la sua concezione interazionista delle rappresentazioni mentali con la realtà durante i processi conoscitivi, Dewey svilupperà il suo interesse per i processi di apprendimento.

ricostruzione delle credenze, conservando in tal modo la continuità dell'individuo col mondo della natura e degli altri esseri umani. Hanno considerato la mente individuale come un'entità separata, completa in ogni persona, e isolata dalla natura e perciò dalle altre menti. Così un legittimo individualismo, l'atteggiamento della revisione critica delle credenze precedenti che è indispensabile al progresso, fu esplicitamente qualificato come morale e sociale. (Dewey, 1916, p. 355)

## **Dove pensiamo? Un nuovo significato di ambiente**

Nel lavoro di decostruzione elaborato da Dewey c'è un altro obiettivo oltre a quello di mettere in luce l'incidenza dei vecchi paradigmi filosofici sui processi mentali e educativi. Il suo interesse rivolto ai processi sociali e cognitivi che caratterizzano il nostro modo di conoscere (trasformando il nostro modo di stare insieme, di costruire conoscenze etc.), non è mai isolato da un'analisi degli ambienti e dei contesti da cui ha inizio il viaggio verso la conoscenza.

L'ambiente deweyano, infatti, è per la prima volta coinvolto direttamente nella negoziazione dei significati che la mente formula facendo esperienza del mondo.

Il concetto di ambiente non si limita a significare “quello che circonda un individuo”. Esso denota propriamente la continuità delle cose circostanti con le sue stesse tendenze attive. Un essere inanimato è naturalmente a contatto con ciò che lo circonda, ma le cose circostanti non costituiscono un ambiente se non metaforicamente. (Dewey, 1916, p. 54)

La tentazione ancora diffusa di definire l'ambiente solo in termini descrittivi, ovvero come l'insieme dei contesti che subiamo ogni volta che agiamo, semplifica e non spiega per Dewey la relazione che intercorre tra i soggetti e gli ambienti. Semplicemente, la esclude.

Le “tendenze attive” degli ambienti non sono le mura della nostra cornice culturale di riferimento, l'aria che respiriamo (Contini, 2009), o le case che abitiamo, ma al contrario sono il risultato dei significati che attribuiamo loro mentre vi interagiamo. In altre parole, mentre Dewey definisce cosa sia o meno un ambiente, considera anche il coinvolgimento di alcuni fattori che possono attivamente influenzare, trasformare, alterare i contesti in cui viviamo.

C'è un esempio che riporta Dewey stesso in *Democrazia e Educazione*:

Per esempio – scrive – l'attività dell'astronomo varia con le stelle che egli contempla o sulle quali fa i suoi calcoli. Di quanto lo circonda, il telescopio e il suo “ambiente”

più immediato. L'ambiente di un antiquario, in quanto antiquario, consiste nell'epoca remota della vita umana della quale si occupa, e nelle reliquie, nelle iscrizioni ecc., in virtù delle quali stabilisce il contatto con quel periodo. In breve, l'ambiente consiste nelle condizioni che promuovono o impediscono, stimolano o inibiscono, le attività caratteristiche di un essere umano. (Dewey, 1916, p. 54 e 55).

Nella prima parte del capitolo dedicato alla questione, l'ambiente e le sue tendenze attive sono descritte in relazione alla crescita personale di un soggetto nel suo ambiente privilegiato, cioè quello legato prevalentemente alla sfera privata dell'individuo. Tuttavia si tratta solo di un primo scalino di un'analisi molto più dettagliata.

La qualità relazionale dell'ambiente deweyano, infatti, offre un'altra suggestione abbracciando una seconda dimensione. L'autore porta avanti la sua teorizzazione e invita il lettore a considerare l'ambiente anche per il suo carattere sociale e politico, oltre che privato e individuale. L'impegno di Dewey in questa direzione, oltre ad essere coerente con il carattere polisemico degli ambienti che analizza nell'opera, ricerca anche il loro legame con la nuova concezione di mente e soggetto cui abbiamo accennato poco sopra.

Come potrebbe coniugarsi, infatti, questa visione "complessa" dell'ambiente con la tradizione filosofica che indentifica ancora il pensiero con un'attività della mente del tutto indipendente e autosufficiente?

Ecco dunque che, ad un certo punto, si estende ancora di più la questione: qual è il luogo – si chiede Dewey – che può favorire l'incontro tra un astrologo e un antiquario? Ovvero, dove sono le possibilità di incontro tra ambienti e soggetti così diversi?

Una retta interpretazione filosofica di queste tendenze avrebbe messo in rilievo i diritti e le responsabilità dell'individuo nel perseguire la conoscenza e nel verificare personalmente le credenze qualunque fosse l'autorità che le garantisse. Ma non avrebbe isolato l'individuo dal mondo, e per conseguenza, in teoria, gli individui fra loro. Avrebbe visto che questo distacco, questa rottura della continuità, negava anticipatamente la possibilità del successo dei loro tentativi. Infatti ogni individuo è cresciuto, e sempre dovrà crescere, in un ambiente sociale. Le sue risposte diventano intelligenti, o acquistano significato, semplicemente perché egli vive ed agisce in un ambiente di significati e valori accettati (vedi p. 73). Per mezzo dei rapporti sociali, della partecipazione ad attività che comportano certe convinzioni, egli acquista gradualmente una mente propria. (Dewey, 1916, p. 353).

L'antico paradigma filosofico aveva dunque alimentato un grande equivoco, oltre che facilitato la diffusione di preoccupanti forme di individualismo. Tra le diverse ragioni anche politiche che lo motivano a indagare il processo di disgregazione della collettività, fortunatamente Dewey riesce a

individuare nella crisi anche la strada da ripercorrere per cercare nuove parole e un nuovo inizio.

Per avviare il cambiamento e ristabilire la possibilità di un dialogo e di uno scambio tra i soggetti e il mondo, tra i soggetti e la natura, era dunque necessario ricorrere alla reinterpretazione di queste complesse relazioni a partire dalla definizione di *mondo pubblico*.

Quando gli uomini agiscono, agiscono in un mondo pubblico e comune. Questo è il problema cui ha dato origine la teoria della menti coscienti isolate e indipendenti; dati sentimenti, idee, desideri, che non hanno niente a che fare nulla con l'altro, come si possono controllare azioni che procedono da essi, in un interesse sociale o pubblico? Data una coscienza egoistica, come può aver luogo un'azione che tiene conto degli altri?. (Dewey, 1916, p. 355)

Accanto all'obiettivo primario del pedagogo di riformulare l'antica tradizione filosofica, con "Democrazia e Educazione" si apre la direzione del cambiamento anche sul piano sociale e educativo. Il luogo del pensiero non è più con Dewey un luogo "puramente individuale" ma lo spazio per un'azione concreta – riflessiva e attiva – dedicata ai dubbi e alle incertezze della collettività.

## **Gli Stati Uniti degli anni Cinquanta: il punto di vista di Hannah Arendt**

«Non c'è niente di più ingiusto che far parti uguali tra diseguali.»  
(Don Milani)

A proposito della configurazione degli ambienti socio-politici, un trentennio di anni più tardi approda nel panorama culturale e intellettuale americano un'altra figura intellettuale: Hannah Arendt.

Mentre il dibattito che aveva stimolato le riflessioni deweyane derivava da un paese all'alba del proprio progresso, gli Stati Uniti degli anni Cinquanta del novecento costituiscono già un vero e proprio modello politico.

Il Paese americano appare come una realtà capace di conservare alcuni importanti valori della civiltà, oltre che la libertà pubblica dei cittadini. Tuttavia, Arendt intravede in quel modello alcune incrinature. Le riflessioni arendtiane che abbiamo deciso di mettere in relazione con alcuni aspetti dell'indagine deweyana appena descritti, sono dunque situate all'interno dello stesso contesto geografico ma in un diverso quadro politico.

L'ipotesi di "ispirazione deweyana" nell'opera di Hannah Arendt nasce in primo luogo dalla risonanza di una domanda cara ad entrambi: dove siamo quando costruiamo pensiero?

Sia per il pedagogista filosofo americano, sia per la filosofa tedesca, la questione della ricostruzione di uno spazio di espressione politica ed esistenziale, plurale, era fondamentale. Se per Dewey parte della sua realizzabilità era connessa all'urgenza di ridefinire buona parte della filosofia tradizionale, anche per Arendt la ricostruzione del pensiero aveva senso a partire da un profondo lavoro di ridefinizione di alcune categorie che non erano più valide per "pensare" il mondo.

Per certo, gli autori esprimono anche delle divergenze (per esempio, Arendt distingueva alcune sfumature del pensiero tra sé e sé – il pensiero auto-riflessivo –, dal momento in cui si comincia ad agire<sup>6</sup>) ma, è innegabile che, forse per quelle che Arendt amava definire "ventate di Zeitgeist" (Arendt, 1950), la domanda del secolo risuonava nell'opera di chiunque avesse a cuore la ricostruzione di uno spazio di condivisione sociale.

Dunque, per ricollegarci all'ultima questione introdotta poco sopra dall'opera deweyana, andiamo un po' avanti nel tempo facendo riferimento ad un episodio della storia americana degli anni Cinquanta, appena un trentennio dopo l'elaborazione del concetto di mondo pubblico di Dewey.

Quando Hannah Arendt scrive dei fatti politici degli Stati Uniti, nel Paese stanno nascendo alcuni movimenti di protesta che, molto velocemente, rimettono in discussione il consenso democratico che sembrava oramai conclamato.

Le rivendicazioni di carattere giuridico e sociale riguardano in particolare la comunità dei neri del paese, per le quali vengono proposte alcune leggi con l'obiettivo di allargare il principio di uguaglianza verso le "minoranze visibili"<sup>7</sup>. Il paese è infatti storicamente distinto in due comunità: la comunità dei bianchi e la comunità nera, quest'ultima prevalentemente segregata verso il sud del paese. Le due comunità non possiedono gli stessi diritti, né condividono gli stessi spazi di vita quotidiana, gli accessi ai mezzi di trasporto e nei negozi sono mantenuti distanti e riservati. La linea di confine tra i due "mondi" resta intatta fino al 1948, l'anno in cui due realtà antirazziste

<sup>6</sup> Non è un "pensare" tradizionale quello a cui fa riferimento la filosofa ebrea: la *selbstdenken* – il pensare da sé – è l'atteggiamento che per la prima volta prende in considerazione e si interroga intorno all'evento. Secondo la teorica tedesca, troppo a lungo ci si era occupati di filosofia come materia di riflessione senza sentire nessun impegno verso il mondo.

<sup>7</sup> [...] i neri spiccano a causa della loro "visibilità". Non sono solo la "minoranza visibile" ma sono la più visibile. In tal senso essi assomigliano ai nuovi immigrati che da sempre costituiscono la più "udibile" delle minoranze e per questo la più suscettibile di scatenare sentimenti xenofobi. [...] (Arendt, 1959, p. 172).

(C.O.R.E. e N.A.A.C.P.)<sup>8</sup> aprono la questione sulla discriminazione razziale causata dalla segregazione delle due comunità. È il momento storico che darà avvio alla questione politica e sociale che, tra gli anni cinquanta e gli anni sessanta, vede l’emanazione delle leggi sui diritti civili (Civil Right Act).

Prima di allora, contemporaneamente alle prime variazioni effettuate in campo giuridico, la soluzione immaginata da alcuni Stati d’America aveva inizialmente promosso l’ingresso di alcune misure antidiscriminatorie nelle scuole consentendo l’accesso dei bambini neri negli istituti dei quartieri della comunità bianca. Tra le diverse possibilità di intervento, non vennero invece messe in discussione le leggi sui matrimoni misti che, in contraddizione con le prime volontà inclusive, restavano un reato punito duramente con la legge<sup>9</sup>. Per la promozione della riforma politica in atto, il Paese preferisce avviare il cambiamento partendo dalla scuola.

Tuttavia, il primo tentativo di “convivenza” scolastica non ebbe il successo sperato e, in alcune città del sud del paese (ricordiamo l’episodio di Little Rock) provocò proteste animate da parte di quei genitori che rifiutavano la scolarizzazione dei propri figli con la comunità nera.

Le immagini degli scontri e delle manifestazioni si diffondono rapidamente e, alcune testate giornalistiche – “Why the little John cannot read?” –, attirano l’attenzione di Arendt stimolandola alla scrittura e alla stesura del saggio che intitolerà “Riflessioni su Little Rock” (1959), confluito poi, insieme ad altre lezioni ed interventi, in “Responsabilità e Giudizio” (1965).

Secondo Arendt, nella scelta di affrontare il problema dell’inclusione sociale a partire dalla scuola, si trovava una questione emblematica e latente che spiegava il fallimento della proposta: come mai si era deciso di promuovere l’antidiscriminazione razziale nelle scuole senza partire dalla denuncia dell’anticostituzionalità delle oppressioni civili o mettere in discussione il divieto dei matrimoni misti?

la carta dei diritti civili non fa abbastanza in ogni caso per denunciare l’incostituzionalità di certe leggi, poiché non consente di abrogare la legge più oltraggiosa vigente negli stati meridionali, quella che equipara il matrimonio misto a un delitto. Il diritto

<sup>8</sup> Scrive Arendt nel primo saggio dedicato all’educazione: “Il fattore decisivo (della politica americana) è sempre stato il motto stampato sui biglietti da un dollaro: *novus ordo seculorum*, un nuovo ordinamento del mondo. Gli immigrati, i nuovi venuti, garantiscono al paese che gli Stati Uniti rappresentano tale nuovo ordinamento, il senso del quale (la fondazione di un mondo nuovo contrapposto al vecchio) era ed è di metter fine alla miseria e all’oppressione [...]” (Arendt, 1961, p. 230).

<sup>9</sup> E’ di recente pubblicazione la foto in memoria della prima coppia mista (di un uomo bianco con una donna nera) che riuscì a ottenere il diritto del matrimonio. Il 12 Giugno 1967 fu eliminato il reato di matrimonio multirazziale. (<https://www.internazionale.it/foto/2017/05/31/the-lovings-libro-foto>).

di sposarsi con chi si vuole è un diritto umano elementare, assai più importante del diritto di “frequente una scuola integrata” del “diritto a sedersi dovunque si voglia sul pullman”, o del “diritto di entrare in qualsiasi albergo, in qualsiasi area ricreativa, in qualsiasi luogo di divertimento, a prescindere dalla propria razza o dal colore della propria pelle”. (Arendt, 1959, p. 174)

A partire da questa premessa, il saggio rimette in discussione e affronta il grande silenzio sui matrimoni misti ricercandone le possibili cause. Arendt era convinta, infatti, che dalla mancanza di un dibattito che affrontasse in primo luogo la questione dei diritti civili, derivasse un fraintendimento sul principio di uguaglianza che, poco alla volta, si stava conformando al sogno americano dell'omogeneità nazionale. In una parola, la riforma di una scuola integrata spiegava bene l'esigenza di uniformare un paese, piuttosto che il desiderio di avanzare nuove prassi e riformulare i principi di uguaglianza.

Questo equivoco coincideva secondo Arendt con quella corsa verso il progresso che, come già preannunciato da Dewey nei primi anni del Novecento, mirava alla formazione di un “nuovo ordine del mondo” a partire da logiche individualiste.

La società di massa - che sfuma le linee di discriminazione e tende a cancellare ogni distinzione di gruppo - è un pericolo per la società in quanto tale, più che per l'identità delle singole persone [...]. (Arendt, 1959, p. 177)

Gli stati Uniti del progresso, con le leggi antidiscriminatorie avevano inoltre smascherato altre forme problematiche dello stesso sistema politico: da una parte, una scuola impreparata a gestire positivamente il progetto d'integrazione, dall'altra un tessuto culturale e sociale del tutto incapace di accogliere la proposta<sup>10</sup>. Ad esempio, non era chiaro perché i provvedimenti di integrazione nelle scuole non fossero stati allargati anche agli accessi negli alberghi e ai ristoranti che erano rimasti ad ingresso esclusivo per entrambe le comunità.

Non era difficile dunque immaginare alcune delle conseguenze che, da lì a poco, sarebbero emerse e che con molta probabilità avrebbero espresso il conflitto latente tra le due realtà coinvolte nella riforma, la scuola e le famiglie. Quando Arendt osserva la foto dalla quale prenderanno avvio le sue considerazioni, sono infatti appena cominciate le prime manifestazioni.

<sup>10</sup> Scrive Arendt, “La segregazione è una discriminazione sancita per legge. E un provvedimento antisegregazionista, di conseguenza non può non far altro che abrogare le leggi che sanciscono la discriminazione. Non può abolire la discriminazione e imporre con forza l'eguaglianza nella società, ma può, e in effetti deve, rafforzare l'eguaglianza nel corpo politico”. (Arendt, 1959) pp. 175 e 176.

In una fotografia apparsa sulla rivista “Life” nei giorni delle violenze a Little Rock, si vedeva una ragazzina nera che tornava a casa da scuola – una scuola integrata di recente – accompagnata, o scortata, da un bianco amico di suo padre. Dietro i due, “una torma di ragazzi bianchi” dalle cui bocche contorte pareva di udire chiaramente uscire un torrente di insulti, espressione della loro “pubblica opinione”. (Young Bruhel, 1990, p. 356)

*Elizabeth Eckford. 1957. Little Rock Central High School  
(Arendt, 1959, p. 166)*



Le minoranze ancora indesiderate nelle scuole, evocavano agli occhi di Arendt gli stessi esiti di quel pericoloso processo di assimilazione che aveva recentemente coinvolto la comunità ebraica in Europa e che, da un primo tentativo di “livellamento culturale”, aveva poi posto le basi per l’antisemitismo e i terribili esiti della politica europea durante la seconda guerra mondiale.<sup>11</sup>

Pur dichiarandosi a favore dell’azione politica, la Arendt prevedeva, sulla base della sua concezione dell’antisemitismo e della sua conoscenza della storia degli ebrei tedeschi, che anche l’eguaglianza politica, una volta raggiunta, si sarebbe ritrovata irta di problemi. Gli ebrei tedeschi in quanto eccezioni avevano ottenuto l’accettazione sociale, sapevano che l’emancipazione politica livellava ogni differenza sociale [...]. (Young Bruhel, 1990, p. 357)

<sup>11</sup> L’illusione dell’identificazione con “l’identità dominante” ricordava i tratti del processo di assimilazione vissuto dalla popolazione ebraica. Arendt “temeva che qualche difetto nei progetti d’integrazione esistenti potesse provocare la violenza dei bianchi, e che tale violenza potesse a sua volta trovare una giustificazione in una vera e propria ideologia razzista”. (Young Bruhel, 1990, p. 358).

Il cambiamento, in questo senso, prevedeva probabilmente un'analisi più ampia e complessa rispetto a quella sottointesa dalla proposta rivolta alle scuole. E, in relazione a questo aspetto, è necessario prendere una posizione più chiara, poiché sono davvero tante le interpretazioni relative alle critiche arendtiane. Non crediamo, infatti, che l'obiettivo principale del saggio sia quello di sottovalutare la funzione e il ruolo della scuola per rispondere ai problemi politici (per la Arendt, peraltro, la scuola è uno degli ambienti sociali per eccellenza, lo spazio che si trova *tra* la famiglia – lo spazio privato – e il mondo – lo spazio pubblico). Al contrario, parafrasando alcuni dei contenuti che abbiamo appena sinteticamente riportato, credo che Arendt intenda piuttosto fare leva sull'incongruenza della “nobiltà” dei diritti civili sui cui si apre il dibattito – che andrebbe oltretutto a suo avviso esteso fino a comprendere i diritti umani –, e la fragilità di uno spazio sociale che riorganizzava l'esperienza educativa a partire dal “livellamento culturale” (ispirato alla cultura dominante americana) e non all'emancipazione delle differenze. Arendt è scettica e non vede nella fisionomia degli ambienti sociali tipici della “società di massa” – “una società nella quale ogni distinzione e ogni interesse di gruppo sono scomparsi” (Young Bruhel, 1990, p. 354). – alcuna possibilità di conservazione di uno spazio pubblico a cui aspirare. Da una parte, in ragione della lucidità del cambiamento, dall'altra per non rischiare di sacrificare ancora una volta la valorizzazione dell'azione collettiva e cooperativa promossa da Dewey oltre che la dimensione fragile e complessa degli ambienti sociali.

Scrivete Bettini a proposito degli ambienti arendtiani,

Nel mondo moderno, dominato dall'idea di necessità e dalla processualità del comportamento, le rivoluzioni sembrano esprimere per Hannah Arendt la sola, autentica aspirazione a reintegrare il senso antico dell'agire libero, un'aspirazione legata al bisogno di disporre di uno spazio pubblico in cui sperimentare direttamente la possibilità di essere protagonisti e, soprattutto, quella “felicità pubblica” che deriva dall'agire con altri, quello “spirito pubblico” grazie al quale “ovunque si trovino uomini, donne e bambini, siano essi vecchi o giovani, ricchi o poveri, alti o bassi, saggi o stolti, ignoranti o dotti, ogni individuo appare fortemente spinto dal desiderio di essere visto, ascoltato, considerato, approvato e rispettato dalla gente intorno a lui a da lui conosciuta”. (Bettini, 1993, pp. 10 e 11).

## Conclusioni

«Dove siamo – allora – quando costruiamo pensiero?». La domanda che caratterizza il *trait - d'union* dei due autori suggerisce, in forma conclusiva, almeno due considerazioni.

In primo luogo, Dewey e Arendt fanno riferimento entrambi ad una specifica forma di agire umano. Per Arendt agire significa “incominciare”, “mettere in movimento qualcosa” in nome di un’azione che è tale solo se vista, sentita, ascolta dagli altri e, in questo senso, plurale. Allo stesso modo, Dewey ridefinisce il concetto di ambiente come lo spazio dalla fisionomia complessa che condiziona ed è condizionato dal vivere sociale dei soggetti con cui esso interagisce.

E qui c’è un ulteriore aspetto di novità, soprattutto se consideriamo l’epoca in cui si trovano situate le loro analisi. Sia Arendt che Dewey, infatti, contrariamente a molti loro colleghi contemporanei, possiedono uno sguardo lucido e responsabile verso la realtà sociale poiché, mentre scrivono e riflettono, scelgono di farlo esercitando anche la loro cittadinanza. Ne abbiamo appena avuto un esempio tramite l’attenzione speciale che entrambi rivolgono alle azioni politiche degli Stati Uniti. Arendt e Dewey, attraverso critiche e approfondimenti, invitano a ripensare gli ambienti politici ed educativi non per semplici fini intellettualistici, ma per un autentico interesse a comprendere le dinamiche delle *praxis* politiche del Paese.

Inoltre, e qui fa ingresso la seconda questione, la filosofia di cui essi stessi sono stati destinatari – a partire dalle influenze hegeliane e kantiane –, aveva perso per entrambi la propria facoltà interpretativa a furia di isolare e frammentare ogni zona del conoscere. In momenti diversi della storia, dunque, Dewey e Arendt giungono alla stessa intuizione sulla sterilità del pensiero che ragionava attorno alle questioni politiche e educative.

Si trova qui, se vogliamo, la radice della loro comune aspirazione. Dewey stesso afferma ad un certo punto che “...questo isolamento si riflette nel grande sviluppo di quel ramo della filosofia che è noto sotto il nome di epistemologia, o teoria della conoscenza”. La conseguenza più pericolosa nel possedere solo strumenti che affidavano la conoscenza assoluta alla ragione umana e alla sua indipendenza”, si stava concretizzando con la frammentazione degli ambienti e degli spazi della vita sociale. A questo proposito, il pensiero che Arendt definisce “indipendente”, intendeva rivendicare uno spazio del pensiero che, a suo avviso, costruiva significato e conoscenza solo se considerato accanto all’azione.

La proposta del “dove pensiamo”, per queste ragioni, contiene un contributo importante nella ridefinizione degli ambienti (storici, sociali, politici, educativi...) e del loro valore anche pedagogico.

Sarà in seguito all’emergere di questo “speciale” interrogativo, infatti, e grazie al contributo dei primi filosofi della complessità, che le scienze umane potranno avventurarsi anche all’esplorazione del “come” del nostro conoscere e all’approfondimento delle affascinanti connessioni tra ambienti, soggetti e conoscenza.

## Bibliografia

- Arendt, H. (1930-1954), *Essays in understanding*, a cura di Simona Forti, trad.it. di P. Costa, *Archivio Arendt 2. 1950-1954*, Feltrinelli, Milano 2013.
- Arendt, H. (1959), *Reflections on Little Rock in Twenty years later*, a cura di J. Kohn, trad.it. di D. Tarrizzo, *Riflessioni su Little Rock in Responsabilità in Responsabilità e Giudizio* Einaudi Editore, Torino 2010.
- Arendt, H. (1961), *Between Past and Future: six exercises in political thought*, trad. it. di T. Gargiulo, *Tra passato e futuro*, Garzanti Editore, Milano 1991.
- Arendt, H. (1978), *The Jew as Pariah: Jewish Identity and Politics in the Modern Age*, trad. it. di G. Bettini, *Ebraismo e modernità*, Feltrinelli Editore, Milano 1993.
- Bellatalla, L. (2016), *Democracy and Education: Why?.* *Espacio, Tiempo y Educaciòn.* 3 (2), 17-30.
- De Falco P. (1985), *La filosofia politica di John Dewey*, Bulzoni Editore, Roma 1985.
- Dewey, J. (1910), *How we think, Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, Firenze, 1961.
- Dewey J. (1916), *Democracy and Education*, a cura di A. Granese, trad. it. J. Dewey, *Democrazia e Educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1992.
- Foray, P. (2001), *Hannah Arendt, l'éducation et la question du monde.* *Le Télémaque.*19,(1), 79-101. doi:10.3917/tele.019.0079.
- Goussot, A. (2013), *Educazione Democratica, rivista di pedagogia politica: Dewey oggi. La pedagogia impossibile e l'utopia dell'educazione democratica.* 3 (5),15-47.
- Young –Bruhel, E. (1990), *Hannah Arendt. For love of the world*, Yale University Press, 2004.

# Oltre i dualismi, oltre le frontiere. Rileggere *Democrazia e Educazione* al tempo delle famiglie divise dai confini

di Marta Bertagnolli<sup>1</sup>

## Abstract

L'Italia da qualche decennio è diventata il “Paese delle badanti”. Le migrazioni femminili di cura che attualmente coinvolgono il nostro Paese vedono circa un milione di donne migranti lasciare il proprio Paese di origine e i propri figli e genitori anziani per lavorare come assistenti familiari. Questa nuova presenza sembra porre perlomeno due questioni di fondo affrontate un secolo fa dall'opera di Dewey *Democrazia e Educazione*: in primo luogo la persistenza di disuguaglianze di genere e di barriere tanto negli ambienti sociali quanto in quelli familiari del nostro Paese e, in secondo luogo, la necessità di un approccio sistemico e sovranazionale per poter comprendere e intervenire sugli attuali problemi sociali ed educativi generati dalla globalizzazione.

## Parole chiave

migrazioni materne; lavoro di cura; dualismi; *gender studies*; sostegno alla genitorialità; welfare transnazionale

## Dewey e le attuali migrazioni femminili di cura

Come suggerito dal titolo, in questo contributo ci si propone di elaborare un'analisi delle attuali migrazioni di cura alla luce dello scritto *Democrazia e Educazione* di John Dewey (1916)<sup>2</sup>. Tale “accostamento” potrebbe sembrare un'operazione forzata, se non addirittura azzardata. Tuttavia – come si

<sup>1</sup> Marta Bertagnolli è dottoranda in Scienze Pedagogiche (XXX Ciclo, M-PED/04) presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione “G.M. Bertin” dell'Università di Bologna.

<sup>2</sup> Nel corso dell'articolo si è fatto riferimento alla traduzione italiana dell'opera del 1992, versione curata da Alberto Granese, edita da La Nuova Italia.

avrà modo di argomentare nel corso del seguente contributo – diversi elementi connessi alla biografia di Dewey, al contesto sociale in cui è vissuto e alla sua impostazione filosofica ed epistemologica lasciano intravedere un legame possibile tra il filosofo americano, e in particolare la sua opera *Democrazia e Educazione*, e la concettualizzazione dell’oggetto di ricerca in questione. Quest’ultimo fa riferimento ai progetti di sostegno alla genitorialità a distanza nati per supportare le madri migranti provenienti dall’Europa dell’Est che generalmente in Italia lavorano come assistenti familiari. Lo studio, riconoscendo da una parte il sostegno alla genitorialità come un’importante occasione di formazione umana e di promozione del benessere (Milani, 2001, 2009; Iavarone, 2008; Sità, 2005) e, dall’altra, le condizioni di potenziale vulnerabilità dell’essere donne, straniere, inserite in un settore lavorativo poco tutelato e svalorizzato (Campani, 2000; Vianello, 2014), ha considerato la dimensione pedagogica dell’”aver cura di chi cura”, con particolare riferimento alle principali esperienze di sostegno alla genitorialità a distanza esercitata dalle madri migranti dell’Est Europa<sup>3</sup>.

La ricerca prende le mosse dall’ipotesi di un possibile legame virtuoso esistente tra il benessere delle madri-lavoratrici inserite nel settore della cura e l’esperienza di una genitorialità vissuta, per quanto possibile, in modo equilibrato e consapevole anche se a distanza. In quest’ottica, dunque, si ritiene che anche la specifica genitorialità esercitata dalle madri migranti a distanza potrebbe trarre vantaggio dalla ormai consolidata esperienza nata nell’ambito dei servizi educativi di sostegno ai genitori, diffusi da alcuni decenni nel nostro paese, anche se ultimamente principali vittime dei tagli alla spesa sociale.

Le donne e madri migranti a cui ci si riferisce da circa vent’anni sono presenti in modo cospicuo in Italia<sup>4</sup>, quasi sempre inserite nel settore del

<sup>3</sup> La ricerca si è proposta, in primo luogo, di affrontare in una prospettiva pedagogica la problematica della genitorialità delle assistenti familiari straniere, i cui figli sono rimasti nei territori di origine; in secondo luogo di analizzare i principali progetti di sostegno alle donne migranti e alla genitorialità a distanza, al fine di esplorare le linee di intervento realizzate, di identificarne le concettualizzazioni sottese e le strategie individuate come sostegno per tali famiglie; infine di delineare alcune linee guida capaci di orientare la futura implementazione di servizi di sostegno alla genitorialità a distanza. Attraverso uno studio di caso multiplo (Stake, 2006) sono stati indagati tre diversi progetti di sostegno alla genitorialità: 1. *Carezze al telefono: madri da lontano*; 2. *Milano L’viv LontaneVicine* (Soletterre Onlus); 3. *“Te İubęzte mama” (La mamma ti vuole bene)*.

<sup>4</sup> Le assistenti familiari, comunemente conosciute come “badanti”, nel nostro paese sono circa un milione (Pasquinelli, 2013). Al giorno d’oggi il numero di anziani assistiti a casa dalle assistenti familiari viene stimato attorno al milione di ultrasessantacinquenni, si tratta di una cifra che è quattro volte superiore a quella relativa agli anziani ricoverati nelle strutture residenziali e rappresenta il doppio di quelli seguiti a domicilio dai servizi socio-sanitari (Gori, Ghetti, Rusmini *et.al*, 2014).

Da un punto di vista educativo assumere la cura come nodo centrale del nostro presente appare un'operazione fondamentale (Mortari, 2006) e lo è ancora di più in una prospettiva di progettualità futura, in funzione della società di domani. Sebbene l'interdipendenza reciproca e il bisogno costante di cura si pongano come elementi costitutivi e pervasivi dell'essere umano, che contraddistinguono quindi l'intera esperienza esistenziale, essi occupano una posizione del tutto marginale nel discorso pubblico così come in quello politico (*Ibidem*; Tronto, 1993). La visione corrente del lavoro di cura come di un'attività svalutata, poco riconosciuta e poco retribuita, nonché espressione di una presunta moralità femminile di tipo essenzialista, è all'origine di disegualianze e squilibri di potere nella società (Tronto, 1993).

Dewey (1916, p. 392), un secolo prima, poneva la medesima questione e riconosceva grandi pericoli e minacce per la democrazia insiti in una società contraddistinta da «barriere» e «dall'assenza di relazioni scorrevoli e libere» tra ambienti diversi (privati e pubblici), tra generi (tra uomini e donne) e tra classi sociali (ricco e povero). A prima vista l'ambito della cura sembra essere di specifica pertinenza femminile. Seguendo quest'ottica molte studiose di area femminista, a partire dal celebre lavoro di Gilligan (1982)<sup>5</sup>, si sono spese per formulare una concettualizzazione dell'"etica della cura" che fosse capace di valorizzare un tale aspetto che contraddistingue in modo così importante la vita delle donne. Una siffatta "moralità femminile", tuttavia, può correre il rischio di diventare una trappola per le donne (Tronto, 1993). Interessante a questo proposito è la riflessione della studiosa americana in merito all'impegno sociale e politico di Jane Addams, con la quale John Dewey collaborò a lungo per migliorare il welfare sociale di Chicago, come si avrà modo di osservare in seguito. La Addams, infatti, finché si è limitata a restare nel "suo ambito di competenza morale femminile" (*Ibidem*) – la cura dei più poveri –, anche se per la verità coniugando sempre impegno sociale con impegno politico (Bortoli, 2006), è stata celebrata e assunta a modello, ma quando ne è fuoriuscita per occuparsi di politica vera e propria, esprimendo la sua convinta posizione pacifista all'alba della Grande Guerra, venne attaccata e definita la «donna più pericolosa degli Stati Uniti»<sup>6</sup> (*Ivi*, p. 220).

<sup>5</sup> Si tratta di "In a Different Voice: Psychological Theory and Womens' Development".

<sup>6</sup> In un'intervista Joan Tronto chiarisce: «Jane Addams fintanto che ha parlato del miglioramento delle condizioni dei più poveri, negli Stati Uniti era uno dei personaggi più popolari, ma quando ha cominciato a discutere di politica, rimanendo tenacemente pacifista, non solo ha smesso di essere popolare, ma è stata etichettata come "stupida", accusata di essere comunista, nel periodo della "paura rossa" in America, e quindi emarginata. Era sempre la stessa donna, aveva la stessa visione morale, ma tutt'a un tratto la "moralità femminile" era diventata negativa, cattiva perché dava voce a un movimento allora impopolare» (Bertoncin, 2007 p. 1).

Non è solo il genere, tuttavia, a contraddistinguere le attività di cura; a ben vedere lo sono anche l'etnia o la provenienza geografica e la classe sociale. Le mansioni di cura, infatti, da una parte vengono svolte nella maggior parte dei casi da donne straniere o appartenenti a gruppi minoritari, di bassa estrazione sociale e, dall'altra, vengono evitate dai membri più avvantaggiati della società che possono delegare tali funzioni ad altre persone (Tronto, 1993; Campani, 2000; Vianello, 2014). Il caso dell'Italia – che da qualche decennio è diventato il “paese delle badanti” (Vietti, 2010) – appare in questo senso emblematico. La cura delle persone anziane, infatti, sempre di più viene affidata alle assistenti familiari provenienti dai Paesi dell'Est; tali madri-lavoratrici generalmente utilizzano la migrazione come una strategia di tipo familiare (Zanfrini, 2008), finalizzata a sostenere economicamente i propri figli, genitori e parenti rimasti nei Paesi d'origine.

L'oggetto d'indagine in questione sembra dunque presentare, tanto nel contesto in cui si colloca la ricerca quanto nella cornice teorica e valoriale assunte, alcuni elementi che vedono riaffiorare sullo sfondo il pensiero di Dewey.

Nel presente contributo verranno approfonditi in particolar modo due aspetti. In primo luogo ci si soffermerà a riflettere sugli ambienti familiari e sociali attuali caratterizzati, come abbiamo visto, dalla comparsa di nuove figure con il ruolo di *caregiver*, e lì si proverà a rileggere alla luce del superamento dei dualismi promosso dall'approccio pragmatista di Dewey. Alcuni presupposti alla base della sua idea di società democratica saranno invece intrecciati alla cornice concettuale assunta dalla presente ricerca.

## **Il superamento dei dualismi per una società democratica**

In ambito europeo, dominato dalla contrapposizione e dal dibattito tra femminismo critico e postmoderno, raramente si è avuta occasione di conoscere e valorizzare la dimensione femminista presente nel lavoro scientifico e nelle convinzioni personali sostenute da John Dewey; la stessa negli Stati Uniti è invece marcatamente più affermata e ha contribuito a dare vita alle correnti femministe pragmatiste come pure, a partire dalla metà degli anni Novanta, a fornire nuova linfa alle correnti neopragmatiste americane (Seigfried, 2001; Vaamonde Gamo & Nubiola, 2016).

Alcune donne presenti nella vita del filosofo furono determinanti nell'influenzarne le idee e favorire un avvicinamento con le posizioni espresse dai movimenti femministi (Seigfried, 2001; Westbrook, 2010). Lo fu senz'altro la moglie, Alice Chipman, femminista, suffragetta, molto attenta alle questioni sociali, che – come ricorda Westbrook (2010, p. 22) – favorì nel marito

«il passaggio dai problemi dei filosofi a quelli degli uomini», così come l'incontro con i movimenti a favore dell'uguaglianza di genere, ma anche con la politica e con il tema della democrazia. Quest'ultimo, infatti, che diventerà un tassello centrale tanto nella biografia di Dewey quanto nel suo progetto filosofico come lui stesso dichiarerà, sino all'anno del matrimonio con Alice avvenuto nel 1886, non era mai comparso nelle sue opere (Westbrook, 2010). Un altro incontro femminile importante per Dewey fu la già menzionata Jane Addams. In una Chicago di inizio Novecento, caratterizzata da una grande presenza di migranti provenienti dall'Europa, tra cui tanti italiani, la Addams assieme a Ellen Starr aprì la *Hull House*, una fucina di educazione interculturale e degli adulti, dove l'obiettivo era «aiutare gli immigrati a conservare tutto ciò che era valido della loro vita passata e metterli in contatto con la miglior classe di americani» (Bortoli 2006, p. 220). Il lavoro finalizzato a contrastare la povertà e lo sfruttamento veniva portato avanti, sempre *con* i migranti e mai *per* loro, superando in questo modo il mero assistenzialismo e la filantropia (Westbrook, 2010), attraverso un aiuto concreto ma anche grazie a battaglie politiche e sindacali tese a modificare le leggi sull'occupazione. Dewey divenne un assiduo frequentatore della *Hull House* ed è in questo contesto, a contatto con numerose donne impegnate nelle riforme sociali e per la rivendicazione dell'uguaglianza di genere, che si cementificò definitivamente la sua fede nella democrazia (*Ibidem*), che ha per il filosofo americano - è importante sottolinearlo - un'accezione ben specifica e peculiare:

Una democrazia è qualcosa di più di qualche forma di governo. È prima di tutto un tipo di vita associata, di esperienza continuamente comunicata. (Dewey 1916, p. 132)

In Dewey, come evidente, il concetto non si limita a denotare una forma di governo, come potrebbe esserlo la democrazia rappresentativa, ma indica una democrazia più di tipo morale e sociale in cui tutti gli individui devono essere messi nelle condizioni di poter raggiungere e ottenere il meglio da sé, ma anche di poter contribuire alla realizzazione degli altri, mirando al miglioramento della società (Bellatalla, 2016).

In numerose opere di Dewey è facilmente rintracciabile un suo legame con le istanze femministe e determinate posizioni a favore della parità di diritti tra uomini e donne che, secondo il filosofo, solo una concreta coeducazione avrebbe potuto realmente garantire (Vaamonde Gamo & Nubiola, 2016). In *Democrazia e Educazione* (1916) Dewey imputa alla visione dualistica del mondo, all'epoca promossa e corroborata dalle teorie filosofiche occidentali, una società costellata da nette divisioni e discriminazioni presenti a livello sociale. Tale visione, secondo il filosofo americano, risulta

funzionale all'idealismo e ad altre correnti filosofiche per giustificare a posteriori alcune subalternità sociali. L'assunzione fondamentale però dalla quale si originano le disuguaglianze riguarda quella esistente tra spirito e materia, che vedrebbe dunque la mente in antitesi con il corpo:

[...] alla base di queste divisioni stanno solide barriere che separano gruppi sociali e classi entro il gruppo; quelli che per esempio separano ricco e povero, uomo e donna, nobile e plebeo, governante e governato. Queste barriere significano assenza di relazioni scorrevoli e libere. (Dewey 1916, p. 392)

Alla base di queste separazioni abbiamo trovato un'assunzione fondamentale, l'isolamento della mente dall'attività che implica condizioni fisiche, organi del corpo, strumenti materiali e oggetti naturali. (*Ibidem*, p. 283)

Tali dualismi, quali mente/corpo, spirito/materia, ragione/emozione, pubblico/privato, presentano uno sbilanciamento assiologico verso il primo polo, mentre il secondo, identificato con il femminile, è ritenuto di scarso valore e importanza; basti pensare ad esempio al corpo, tradizionalmente inteso come carcere dell'anima. Con l'universo femminile, assimilato in modo innato con il privato, con l'emotività, con la materialità e la concretezza, viene tradizionalmente identificata la cura, la quale subisce conseguentemente la siffatta svalorizzazione (Mortari, 2006). La denuncia delle discriminazioni sociali da parte di Dewey, così come la sua proposta tesa verso il superamento di un approccio ontologico e gnoseologico basato su dicotomie, propone ancora oggi una riflessione sull'attualità di tale problema e sul persistere dell'«assenza di quelle relazioni scorrevoli e libere» – individuate come requisito di democraticità – che contraddistingue gli ambienti sociali e familiari del nostro paese. Tali problematiche, come già in parte introdotto, appaiono particolarmente presenti in molte famiglie italiane contraddistinte, anche se in lieve calo rispetto al passato, da persistenti disequilibri nella suddivisione dei compiti di cura e in quelli domestici (Istat, 2016). In molte di queste famiglie inoltre, da un paio di decenni, troviamo la comparsa di caregiver straniere che si prendono cura e accompagnano verso la morte circa un milione di ultraottantenni. Ci troviamo di fronte a quella che è stata definita una “doppia assenza” (Vietti, 2010). Da un lato le donne dell'Est che lasciano la loro casa e i loro figli, quasi sempre per garantire un miglior livello di protezione sociale alla propria famiglia e comunità di origine (Orozco & Lowell, 2006). Dall'altra le donne italiane che, in seguito all'ingresso nel mondo del lavoro e in assenza di servizi di welfare adeguati, si vedono costrette ad affidare ad altre persone, perlopiù a donne, la cura dei propri genitori. Si fa riferimento a questo proposito al concetto di “*catena globale della cura*” (Eren-

heich & Hochschild, 2003), un'immagine particolarmente efficace nell'evocare al contempo lo stretto intreccio dei sistemi di cura, la loro influenza reciproca ed interdipendenza, e l'ostacolo – la catena – che ancora oggi limita l'esperienza e le aspirazioni delle donne.

La formulazione della prospettiva pragmatista ad opera di Dewey, che rifiuta la dicotomia ragione/emozione e riconosce invece il nesso inscindibile esistente tra la mente e il corpo, permette innanzitutto di evitare i processi di essenzializzazione delle donne, gli stessi che, come già visto, vedrebbero il genere femminile “naturalmente” predisposto ad un'etica della cura. La stessa definizione fornita da Dewey (1917, p. 48) dell'intelligenza è in questo senso emblematica, in quanto permette di mantenere unite le diverse componenti concepite come “razionali” e “irrazionali”, per secoli volute forzatamente separate: «intelligence is the sum-total of impulses, habits, emotions, records, and discoveries which forecast what is desirable and underisable in future possibilities, and which contrive ingeniously in behalf of imagined good.»

Così come centrale sarà per il femminismo pragmatista la peculiare declinazione riservata da Dewey al concetto di esperienza, come osserva Seigfried (2001, p. 48-49) «His explanation of the interactive character of experience, as both passive and active, subjective and objective, provides a way for feminists to escape from false dualism generated by the contemporary tendency to reduce philosophy to epistemology and sharply demarcate a privileged realm of theory from its application in the real world.»

La denuncia dei dualismi da parte di Dewey, in quanto fautori di profonde spaccature e disuguaglianze sociali contenuta nella sua impostazione teorica pragmatista, non porta con sé solo fondamentali ricadute di matrice epistemologica, bensì anche di natura morale e politica (Vaamonde Gamo & Nubiola, 2016). Nell'individuare le inique separazioni presenti nella società e un loro superamento attraverso la via educativa e democratica, Dewey, tuttavia, non si sofferma sul riconoscimento delle oppressioni presenti riconducendole agli squilibri gerarchici di potere connaturati al genere, l'etnica e la classe (patriarcato, schiavitù ecc.); analisi invece ritenuta indispensabile dal femminismo neopragmatista per risolvere in modo efficace la separazione tra teoria e pratica (Vaamonde Gamo & Nubiola, 2016).

Il suo approccio pragmatista in definitiva ha contribuito a porre le basi per una nuova visione degli ambienti sociali, ricondotti a un ideale democratico, inteso come uno «stile di vita [*a way of life*] basato sul rispetto, sul riconoscimento delle libertà fondamentali di tutti e ciascuno» (Bellatalla, 2016, p. 25) posto come obiettivo da raggiungere nei diversi contesti educativi, nella famiglia così come nella società.

## Un futuro “welfare transnazionale” a tutela delle famiglie migranti?

L’approccio transnazionale con il quale si è deciso di indagare il fenomeno, non limitandosi ad osservare esclusivamente i contesti di destinazione, ma al contrario riconoscendo il profondo intreccio anche con i paesi di origine e la globalità di determinati elementi, risponde a un tentativo di complessità che prova a superare sguardi ed analisi intrisi di etnocentrismo e si pone l’obiettivo di individuare nuove direzioni e risposte educative complesse. Si tratta a ben vedere di un approccio di ricerca che fa propria una prospettiva sistemica, tesa verso la complessità, che riconosce la relazione – o meglio la *transazione* per utilizzare un termine caro al filosofo – esistente tra individuo e ambiente, ma anche tra individui appartenenti ad ambienti diversi (Bellatalla, 2016). Dewey infatti, in molte sue opere sceglie di utilizzare il termine *transazione*<sup>7</sup> proprio perché particolarmente capace, a suo avviso, di porre l’attenzione sul complesso sistema organismo-ambiente e non solamente su uno solo dei suoi elementi, come tenderebbe ad esprimere invece il termine *interazione*.

Nell’introdurre brevemente il tema di ricerca si è sottolineato come i legami tra chi migra – le madri – e chi è rimasto nei paesi di origine sono forti e di varia natura (affettivo-relazionali, economici ecc.). Questo significa porre una certa enfasi anche sulla continuità e sull’interconnessione esistente tra i contesti di origine e di arrivo, mettendo in evidenza come ciò che accade “qui” comporta spesso delle conseguenze “lì” e viceversa (Fedyuk, Piperno & Vianello, 2013). Numerose sono ormai le connessioni – che talvolta possono tramutarsi in contraddizioni – tra i due poli della migrazione messe in luce dalla letteratura. Il risparmio, ad esempio, in termini di spesa sociale per lo stato italiano, ottenuto grazie al ricorso a forme di welfare privato, comporta nei paesi di origine un innalzarsi della spesa pubblica per la presa in

<sup>7</sup> L’ultima opera di Dewey (scritta a quattro mani con il collega Arthur Bentley) “*Conoscenza e Transazione*”, uscita nel 1949, è dedicata proprio alla spiegazione del concetto in questione. Il punto di vista “transazionale”, tuttavia, è costante nelle opere di Dewey e lo si ritrova sino a partire dal 1986 nel famoso “*The Reflex Arc Concept in Psychology*” oltre che in “*Democrazia e Educazione*” e in altri scritti. Dewey (1949) in riferimento al concetto di *transazione* sostiene come l’organismo e il suo ambiente naturale formino un unico insieme e come quindi ogni comportamento dell’uomo, inclusa la sua capacità conoscitiva, non vadano intesi come opere del soggetto, ma piuttosto come frutto ed esito del sistema organismo-ambiente.

carico di anziani e minori e per la perdita, a causa dell'emigrazione, di considerevoli percentuali di forza lavoro femminile qualificata, quali insegnanti, infermiere ed assistenti sociali (Piperno, 2008, 2010<sup>8</sup>).

La prospettiva di ricerca assunta ha quindi rivolto uno sguardo attento anche al di là dei confini nazionali, provando a farsi carico di alcune di quelle questioni sociali e educative che Dewey, che fu un convinto sostenitore di idee di ispirazione socialista, riteneva di rilevanza sovranazionale:

Uno dei problemi fondamentali dell'educazione nella e per la società democratica è posto dal conflitto fra una finalità nazionalistica ed uno scopo sociale più ampio. (Dewey 1916, p. 143)

Bisogna [...] insistere su tutto quello che unisce i popoli e li proietta verso scopi e risultati comuni al di fuori di limitazioni geografiche così come [sulla] convinzione del carattere secondario e provvisorio della sovranità nazionale rispetto all'associazione e alle relazioni più complete, libere e più redditizie fra tutti gli esseri umani. (*Ibidem*, 144-145)

L'elaborazione dell'oggetto di ricerca privata di uno sguardo trasformativo teso verso uno sfondo valoriale ben definito, rischierebbe altresì di limitarsi a un'operazione di legittimazione di una situazione contingente; al contrario la riflessione proposta va in una direzione di analisi critica dello *status quo*. Imprescindibile risulta a ben vedere il problema dell'equità e della sostenibilità di un siffatto sistema privato di cura, tanto per le persone bisognose di cure attente e di qualità (gli anziani italiani), quanto per le donne migranti, che avrebbero innanzitutto il diritto di poter scegliere di restare con la propria famiglia nel loro Paese di origine, ma allo stesso tempo il diritto a un lavoro tutelato, all'inclusione e al riconoscimento sociale in quello di destinazione. La tensione trasformativa e il cambiamento, centrali nell'atto educativo deweyano, mirano quindi a promuovere una riflessione che, allargando lo sguardo verso la complessità del fenomeno, vadano nella direzione di un auspicabile "welfare oltre il confine" (Deluigi, 2016) che riconosce la dinamica d'interdipendenza esistente tra sistemi sociali ai due poli del processo migratorio (Piperno & Tognetti Bordogna, 2012), capace di travalicare i confini nazionali e di rispondere ai nuovi bisogni determinati dalla globalizzazione. Altrettanto auspicabile in questo senso appare la realizzazione di

<sup>8</sup> Riporta a questo proposito Piperno (2010, p. 55): «Se nel 2007 una dirigente del Ministero del lavoro italiano ha potuto annunciare il risparmio di 6 miliardi di euro grazie al lavoro delle assistenti familiari (principalmente straniere) e dunque alla mancata spesa in prestazioni assistenziali, nel 2006 l'amministrazione di Vaslui, uno dei comuni più poveri della Moldavia rumena, denunciava che su 600 minori con genitori all'estero, 100 sarebbero stati beneficiari di una qualche misura di assistenza sociale da parte delle autorità pubbliche».

una piena cittadinanza europea, che non “lascia indietro” nessuno (Deluigi, 2013) e che garantisce diritti per tutti e per tutte. D'accordo con Deluigi (2016) si ritiene infine fondamentale che le politiche sociali, in dialogo con quelle economiche e quelle educative sappiano prendere in considerazione l'interdipendenza venutasi a creare all'interno del mondo globale attuale, impegnandosi nell'individuazione di nuovi percorsi attuabili per sostenere l'invecchiamento continuo che contraddistingue il nostro paese in particolare, ma più in generale l'intero continente europeo. La cornice concettuale assunta, quindi, fa propria una centralità *progettuale* che, implicita nell'etimologia stessa del termine, non si preoccupa solo dell'attuale e della mera contingenza, ma prende in considerazione la crescita e il futuro delle nuove generazioni come un bene comune. È questo un principio che, come ricorda Goussot (2013), è centrale anche nel pensiero di John Dewey:

Ogni generazione è portata ad educare i suoi giovani in modo che possano adattarsi al mondo presente, invece di mirare al vero fine dell'educazione che consiste nel promuovere la migliore realizzazione possibile dell'umanità come umanità. (Dewey 1916, p. 141)

## Alcune considerazioni finali

Questo breve contributo ha provato a mettere in rilievo come, ad un secolo dalla sua prima edizione risalente al 1916, siano molte e di considerevole importanza le “eredità” che l'opera di Dewey *Democrazia e Educazione* ha lasciato alle scienze pedagogiche e a quelle umane e sociali, ma forse potremmo dire senza esagerare all'umanità tutta.

Nel 1916 Dewey ha quasi sessant'anni, non è più così giovane per l'epoca, eppure *Democrazia e Educazione* è un'opera moderna e contemporanea in cui la visione del filosofo, in discontinuità con gli scritti precedenti, si fa sistemica oltre che sistematica (Bellatalla, 2016) e si rivolge alla complessità, tema che poi dominerà tutto il Novecento. L'attualità, ma forse anche l'*inattualità* intesa in senso nietzscheano (Bertin & Contini, 1983, 2004) dell'opera di Dewey, scaturisce dal fatto di porsi come riferimento importante per le questioni di fondo (epistemologiche, metodologiche, assiologiche, politiche ecc.) che a tutt'oggi dovrebbero interpellare chi si occupa di ricerca in ambito educativo e sociale.

Rileggere i classici allora – anche se non più di tanto in voga nei percorsi universitari odierni – permetterebbe di prendere le distanze tanto da un approccio schiacciato sulla contingenza con cui talvolta vengono trattati gli oggetti della ricerca, quanto da una iperspecializzazione tematica e settoriale

che corre il rischio di togliere allo studioso una visione più ampia, dotata di memoria storica e orientata verso una direzione utopica e progettuale.

## Bibliografia

- Bellatalla, L. (2016). Democracy and Education: perché? *Espacio, Tiempo y Educación*, 3(2), 17-30.
- Bertin, G. M., Contini, M. G. (1983). *Costruire l'esistenza: il riscatto della ragione educativa*. Armando Editore, Roma.
- Bertin, G. M., Contini, M. G. (2004). *Educazione alla progettualità esistenziale*. Armando Editore, Roma.
- Bertoncin, B. (2007) La competenza della cura. Intervista a Joan Tronto, *Una città*, 149. Disponibile Online al: <http://www.unacitta.it/newsite/intervista.asp?id=1603> [consultato il 9/06/2017].
- Bezzi, C. (2013). Romania “Left Behind” Children? Experiences of Transnational Childhood and Families in Europe. *Remembering Childhood*, Martor 18, 57-74.
- Bortoli, B. (2006). *I giganti del lavoro sociale*. Erickson, Trento.
- Campani, G. (2000). *Genere, etnia e classe: migrazioni al femminile tra esclusione e identità*. Ets, Firenze.
- Castagnone E., Eve M., Petrillo E. R. & Piperno F. (2007) *Madri migranti. Le migrazioni di cura dalla Romania e dall'Ucraina in Italia. Percorsi e impatto sui paesi di origine*, CESPI-FIERI, Roma, Working Papers 34.
- Decimo F. (2005). *Quando emigrano le donne Percorsi e reti femminili della mobilità transnazionale*. Il Mulino, Bologna.
- Deluigi, R. (2013). L'invecchiamento, il lavoro di cura migrante e la questione degli “orfani bianchi”: legami e dinamiche familiari in transito. *Rivista Italiana di Educazione Familiare* 1, 7-14.
- Deluigi, R. (2016). Ageing, transnational families, and elderly care strategies: social interactions, welfare challenges and equitable well-being. *Rivista Italiana di Educazione Familiare* 2, 19-32.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. (trad. it. Dewey, J. 1992). *Democrazia e Educazione*. La Nuova Italia, Firenze.).
- Dewey, J. (1917) *The Need for a Recovery of Philosophy*. (trad it. Dewey, J. 1957). *Intelligenza creativa*. La Nuova Italia, Firenze.
- Dumitru, S. (2014). From “brain drain” to “care drain”: Women’s labour migration and methodological sexism. *Women’s Studies International Forum* 47, 203-212.
- Ehrenreich, B. e Hochschild, A. R. (a cura di) (2003). *Donne globali. Tate, colf e badanti*, (trad. it. [2004] *Global Women, Maids, Nannies and Sex Workers in the new economy*) Feltrinelli, Milano.
- Foamete-Ducu, V. (2011). *Strategies of Transnational Motherhood: The Case of Romanian Women*. PhD Thesis.

- Fedyuk, O., Piperno, F. & Vianello, F.A. (2013). Un welfare transnazionale per le lavoratrici domestiche. Pasquinelli, S., & Rusmini, G. (a cura di). *Badare non basta. Il lavoro di cura: attori, progetti, politiche*. Ediesse, Roma.
- Fondazione Albero della Vita, (2010). *Left Behind. Dossier sugli orfani bianchi rumeni*. Disponibile online al [file:///C:/Users/Utente/Downloads/dossierorfanibianchi\\_alberodellavita%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Utente/Downloads/dossierorfanibianchi_alberodellavita%20(1).pdf) [consultato il 25/06/2017].
- Gori, C., Ghetti, V., Rusmini, G., Tidoli, R. (2014). *Il welfare sociale in Italia. Realtà e prospettive*. Carocci, Roma.
- Goussot, A. (2013). Dewey Oggi: la pedagogia impossibile e l'utopia dell'educazione democratica. *Educazione democratica* 5, 13-46.
- Hondagneu-Sotelo, P. & Avila, E. (1998). I'm Here, but I'm There: The Meanings of Latina Transnational Motherhood. *Gender and Society* 11(5), 548-571.
- Iavarone, M. L. (2008). *Educare al benessere*. Mondadori, Milano.
- Keough, L. J. (2006). Globalizing "Postsocialism": Mobile Mothers and Neoliberalism on Margins of Europe. *Anthropological Quarterly* 21(3), 431-461.
- Keough, L. J. (2015). *Worker-Mothers on the Margins of Europe. Gender and Migration between Moldova and Istanbul*. Woodrow Wilson Center Press, Washington.
- Marone, F., Capo, M. (2015). Maternità migrante. In Marone, F. (a cura di), *Famiglia-famiglie. Legami, società, educazione*. Pensa MultiMedia, Lecce.
- Milani, P. (2001) (a cura di). *Manuale di educazione familiare. Ricerca, intervento, formazione*. Erikson, Trento.
- Milani, P. (2009) (a cura di). Per costruire insieme genitorialità. *Animazione Sociale* 11, 29-59.
- Mortari, L. (2005). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Mondadori.
- Onica, C. (2009). *Women's Migration from Post-Soviet Moldova. Performing Transnational Motherhood*. Verlag Dr. Müller: Saarbrücken.
- Orozco, M., Lowell, L., (2006). *Gender-Specific Determinants of Remittances: Differences in Structures and Motivation in Gender and Development Group*, Washington Dc: WorldBank.
- Parreñas, R.S. (2001). *Servants of Globalization. Women, Migration and Domestic: University Press, Work*. Stanford.
- Pasquinelli, S. (2013). Le badanti in Italia: quante sono, chi sono, cosa fanno. In Pasquinelli, S. & Rusmini, G. (a cura di). *Badare non basta. Il lavoro di cura: attori, progetti, politiche*. Ediesse, Roma.
- Piperno F. (2008) *Migrazioni di cura: l'impatto sul welfare e le risposte delle politiche*, CeSPI: Roma, *Working papers*, 40/2008.
- Piperno, F. (2010). Dalla catena della cura al welfare globale. L'impatto delle migrazioni sui regimi di cura nei contesti di origine e le nuove sfide per una politica di co-sviluppo sociale. *Mondi Migranti* 3, 47-61.
- Piperno, F., Tognetti Bordogna, M. (2012) (a cura di). *Welfare transnazionale. La frontiera esterna delle politiche sociali*. Ediesse, Roma.
- Seigfried, C. H. (2001), (a cura di). *Feminist Interpretation of John Dewey*. Pennsylvania State University Press, University Park.

- Sità, C. (2005). *Il sostegno alla genitorialità. Analisi dei modelli di intervento e prospettive educative*. La Scuola, Brescia.
- Stake, R. E. (2006). *Multiple Case Study Analysis*. New York: Guilford Press.
- Tognetti Bordogna, M. (2012). Coniugare welfare locale e welfare transnazionale a partire dalle famiglie transnazionali. In Piperno, F. & Tognetti Bordogna, M. (a cura di). *Welfare transnazionale. La frontiera esterna delle politiche sociali*. Ediesse, Roma.
- Tronto, J. (1993). *Confini morali. Un argomento politico per l'etica della cura*. [trad. It. 2006]. Diabasis, Torino.
- Vaamonde Gamo, M. & Nubiola, J. (2016). El legado feminista de John Dewey. *Espacio, Tiempo y Educación*, 3(2), 281-300.
- Vianello, F.A. (2011). "Orfani sociali": discorsi, rappresentazioni e politiche. Sacchetto, D. (a cura di). *Ai margini dell'Unione Europea. Spostamenti e insediamenti a Oriente*. Carocci, Roma.
- Vianello, F.A. (2014). *Genere e migrazioni. Prospettive di studio e di ricerca*. Guerini e associati, Milano.
- Vietti F. (2010). *Il paese delle badanti*. Meltemi, Roma.
- Vinciguerra, M. (2013). *Famiglie migranti- Genitorialità e nuove sfide educative*. Il Pozzo di Giacobbe, Trapani.
- Westbrook, R. (2010). The Making of a Democratic Philosopher. In Cochran, M. (Ed). *The Cambridge Companion to Dewey*, 13-33. Cambridge University Press, Cambridge.
- Zanfrini, L. (2008). Dai "lavoratori ospiti" alle famiglie transnazionali. Com'è cambiato il posto della famiglia nei "migration studies". In Scabini, E., Rossi, G. (a cura di). *La migrazione come evento familiare*. Vita & Pensiero, Milano.

# **Interventi educativi domiciliari: riflessioni sul contributo del pensiero di John Dewey a cent'anni da «Democrazia e educazione»**

di *Alessandra Parpinello*<sup>1</sup>

## **Abstract**

A un secolo dalla pubblicazione di *Democrazia e Educazione* vengono proposte possibili traiettorie di connessione tra le idee pedagogiche e filosofiche di John Dewey e una ricerca di dottorato che ha come oggetto l'analisi degli interventi educativi domiciliari di sostegno alle famiglie in difficoltà attivati dai Servizi per la protezione e tutela dell'infanzia nella Regione Emilia-Romagna.

## **Parole chiave**

Interventi educativi domiciliari, sostegno alla genitorialità, family focus, John Dewey.

Parlare di educazione oggi rileggendo, un secolo dopo, *Democrazia e educazione* si configura come un importante esercizio di riflessione volto a verificare l'attualità delle idee pedagogiche e filosofiche di John Dewey.

Il presente contributo proverà a far dialogare il pensiero deweyano con il lavoro di ricerca portato avanti nell'ambito del dottorato, che ha come oggetto l'analisi degli interventi educativi domiciliari di sostegno alle famiglie in difficoltà attivati dai Servizi per la protezione e tutela dell'infanzia nella Regione Emilia-Romagna, finalizzata all'elaborazione di un modello operativo condiviso. In particolare, verranno approfonditi i concetti, introdotti da Dewey, relativi alla centralità dell'interazione tra soggetto e ambiente, alla dimensione dialettica e storico-sociale di tale interazione e alla concezione dell'ambiente inteso come organismo sociale.

## **La ricerca: gli interventi educativi domiciliari nella Regione Emilia-Romagna.**

<sup>1</sup> 3° anno di dottorato in Scienze Pedagogiche presso il dipartimento di Scienze dell'Educazione "G.M. Bertin".

## Gli interventi educativi domiciliari: *framework* concettuale

L'attuale fase storica, caratterizzata dal termine di ogni forma di istituzionalizzazione dei minori in direzione della loro integrazione nella comunità affinché vivano la normale esperienza della famiglia di origine, della scuola e del loro ambiente di vita, è segnata dal punto di vista legislativo dall'emanazione e dalla attuazione della L.149 del 2001. La L.149 all'art. 1 recita: «*Ogni minore ha diritto a crescere nella propria famiglia*», ponendo come obiettivo prioritario il rispetto del diritto fondamentale dei bambini a mantenere i propri legami familiari e comunitari. La questione dei servizi domiciliari di sostegno alle famiglie di bambini in difficoltà dovrebbe quindi essere, in un panorama nazionale così descritto, un problema evidente e sul quale necessariamente riflettere e progettare.

Gli interventi educativi domiciliari si collocano all'interno di questi servizi con la finalità generale di mantenere il «*minore nella famiglia d'origine, anche in presenza di situazioni di disagio familiare, a partire dalla connotazione dell'intervento come risorsa per il sistema familiare nel suo complesso e, in particolare, come risposta ai bisogni dei minori presenti nella famiglia*» (Janssen, 2003) e dovrebbero mirare a «*garantire un certo benessere al bambino, alla sua famiglia e una certa uguaglianza di opportunità a bambini che nascono in contesti in cui sono presenti tante e diverse difficoltà*» (Milani, 2009, p.8).

Il tema e la pratica della domiciliarità nei servizi sanitari e socio-assistenziali rivolti alle persone ha da sempre caratterizzato l'operatività dei professionisti che vi sono impiegati. Nel 1997 l'emanazione della Legge 285 ha segnato una svolta nel modo di intendere il concetto di domiciliarità che da mera funzione medica e assistenzialistica è andato connotandosi di funzioni educative e di promozione del minore e del suo contesto di vita (Milani, 2004), riconoscendo nella figura dell'educatore la professionalità adatta a svolgere tale compito.

Già a partire dalla metà degli anni '80 del secolo scorso si erano avviate, in maniera piuttosto spontanea e circoscritta ad alcuni territori, le prime esperienze di educative domiciliari (Janssen, 2002). È però a partire dal 1997, con la L.285, che iniziano a diffondersi sperimentalmente esperienze di sostegno educativo domiciliare rivolte a bambini e famiglie in condizioni di vulnerabilità. Tali interventi sociali, promossi e finanziati dalla Legge, superano la tradizionale concezione di assistenza residenziale istituzionale, sostenendo una cultura di de-istituzionalizzazione e prevenzione dell'allontanamento anche nell'ottica della domiciliarità e territorialità degli interventi. Essi infatti si caratterizzano come azioni volte a sostenere la famiglia nei

propri compiti di tutela, valorizzando le funzioni genitoriali e promuovendo occasioni di crescita individuale e sociale (Janssen, 2002).

Il dibattito avviatosi a partire dagli anni Settanta in Italia e in Europa sulle tematiche relative agli interventi in favore di bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità era giunto a criticare radicalmente gli istituti di grandi dimensioni, che fino a quel momento erano stati l'unica forma di intervento possibile. La riflessione avvenuta all'interno di un processo di de-istituzionalizzazione e sulla spinta di esperienze normative internazionali importanti<sup>2</sup> ha portato ad affermare il diritto fondamentale dei bambini a mantenere i loro legami familiari e comunitari. In Italia la riflessione è culminata con l'emanazione della legge n. 149 del marzo 2001 che ha previsto la «*chiusura di tutti gli istituti*» e ha sancito, come valore fondamentale, il diritto del bambino a crescere nella propria famiglia. Il riconoscimento del diritto del bambino di crescere nella propria famiglia ha richiesto, nei Servizi per la protezione e la tutela dell'infanzia, un importante cambiamento di prospettiva rispetto alla presa in carico, giungendo alla corrispondenza tra «tutela del minore» e «cura delle relazioni con la famiglia di origine». Una corrispondenza che Milani e Saugo hanno definito con l'espressione: «*dalla tutela del minore al ben-trattamento delle famiglie*» (Milani & Saugo, 2009, p. 261); per aiutare un bambino, occorre aiutare i suoi genitori ad avere un buon legame di cura e affetto nei suoi confronti (Milani, 2009).

Il cambiamento avviato è stato radicale e ha richiesto di «*iniziare a guardare il bambino non più solo come monade da tutelare bensì come soggetto in relazione con i suoi genitori e con i suoi mondi vitali, relazioni queste da tutelare*» (Tuggia, 2009, p. 60).

Il cambiamento di prospettiva che mette il sistema familiare, anziché il singolo, al centro dell'intervento, valorizzandone l'interdipendenza, aumenta considerevolmente le possibilità di apportare significativi cambiamenti per l'intero nucleo (Dunst et al., 1988)<sup>3</sup>.

## Domanda di ricerca

La ricerca muove dall'esigenza di comprendere gli interventi educativi domiciliari di sostegno alle famiglie in difficoltà attivati dai Servizi per la

<sup>2</sup> La Convenzione Internazionale sui diritti dei bambini (1998) ha sancito il passaggio dal bambino visto solo come oggetto di tutela al bambino come soggetto dei propri diritti.

<sup>3</sup> Per evidenziare quanto la salute dei bambini e il supporto ai genitori siano strettamente connessi e come rafforzando le famiglie quasi sempre si possa contribuire al benessere dei bambini, gli studiosi anglofoni utilizzano il termine *family focus in child welfare* (Milani, 2001; Belotti, 2007; Willis, Holland, 2009).

protezione e tutela dell'infanzia nella Regione Emilia-Romagna, finalizzata all'elaborazione di un modello operativo condiviso. Nello specifico l'esplorazione verterà su: tipologie di interventi, strumenti di progettazione e valutazione, teorie implicite degli operatori, tipologie di professionalità coinvolte e loro formazione.

Un siffatto lavoro di approfondimento in materia di interventi educativi domiciliari appare auspicabile e necessario in quanto, tanto dal panorama della ricerca scientifica quanto da uno sguardo ai Servizi per la protezione e tutela dell'infanzia nella Regione Emilia-Romagna, emergono numerose disomogeneità e criticità. I Servizi di protezione e tutela dell'infanzia e di sostegno alla genitorialità non risponderebbero infatti in maniera efficace ed efficiente ai bisogni reali delle famiglie rimanendo finalizzati alla migliore gestione possibile del bambino a casa e al ben-essere complessivo delle famiglie (Milani, 2009). A questo primo nodo critico si vanno ad aggiungere i risultati di una rilevazione non sistematica condotta su un gruppo di Operatori impiegati in Servizi per la protezione e tutela dell'infanzia nella Regione Emilia Romagna, i cui principali esiti verranno riportati di seguito.

1) Il primo aspetto emerso dalla rilevazione è la molteplicità di denominazioni attribuite agli interventi: le denominazioni risultano essere variegata e cambiano da territorio a territorio e, talvolta, da esperienza a esperienza (esempi di denominazioni: *educativa domiciliare*, *educativa individuale*, *educativa territoriale*, *supporto educativo domiciliare*, *assistenza domiciliare psico-educativa*, *assistenza domiciliare educativa*, *assistenza domiciliare a minori*, *assistenza educativa domiciliare a famiglie con minori*). Le diverse denominazioni, pur avendo come obiettivo principale il medesimo (evitare l'allontanamento dei bambini dalla loro famiglia d'origine), sottolineano la ricerca di termini volti a definire con maggiore specificità l'intervento e le modalità di realizzazione dello stesso, ponendo l'accento ora sulle azioni da svolgere con il minore, su quelle da svolgere con i genitori, sulla territorialità, sulla domiciliarità.

2) L'Osservatorio per l'Infanzia e l'Adolescenza della Regione Emilia-Romagna raccoglie dati e informazioni attraverso rilevazioni annuali estese a cogliere un insieme di aspetti caratterizzanti i servizi stessi e precise informazioni sui bisogni dell'utenza. Nello specifico il Sistema Informativo Socio-Assistenziale Minori (SISAM) si occupa di rilevare i bisogni espressi dai minori e dalle loro famiglie, attraverso la gestione delle cartelle socio-assistenziali dei bambini e degli adolescenti in carico ai servizi. Nel glossario dei termini SISAM, utilizzato dagli Operatori che si occupano dell'inserimento dei dati, tra gli "interventi educativi, scuola e tempo libero" vengono indicati: *Intervento educativo individuale* e *Intervento educativo individuale domici-*

liare. La definizione del primo risulta essere: «*intervento di sostegno individuale destinato a soggetti in difficoltà o a rischio di emarginazione e alle relative famiglie, erogato in luoghi diversi dal domicilio del bambino/ragazzo*», mentre il secondo viene definito come l'«*intervento di sostegno individuale destinato a soggetti in difficoltà o a rischio di emarginazione e alle relative famiglie, erogato a domicilio*».

Rispetto alla terminologia utilizzata le questioni che emergono e che si ritiene importante approfondire sono due:

- L'intervento educativo, in entrambe le tipologie, viene definito "individuale"; ciò risulterebbe però in contraddizione con la definizione del glossario dei termini SISAM, che prevede che tali tipologie di intervento sarebbero ascrivibili "a soggetti in difficoltà o a rischio di emarginazione e alle relative famiglie";
- Ciò che distingue le due tipologie di intervento è l'aspetto della "domiciliarità": l'intervento educativo individuale sarebbe "erogato in luoghi diversi dal domicilio del bambino/ragazzo" mentre il secondo sarebbe "erogato a domicilio". Tuttavia, se entrambi gli interventi si attuano attraverso una presenza all'interno dei contesti di vita dei minori e delle loro famiglie, dove risiede la necessità di esplicitare il luogo dell'agire educativo nella denominazione dell'intervento?

3) A queste prime questioni riguardanti la terminologia dal confronto con gli Operatori che si occupano di interventi educativi domiciliari si aggiunge la mancanza di un riferimento a un sapere teorico e pratico-operativo che supporti il professionista e che favorisca lo sviluppo delle competenze necessarie e degli strumenti utili alla realizzazione di una professionalità riflessiva e consapevolmente costruita (Schon, 1993).

4) Altra questione emersa dal confronto con gli operatori e che necessita di essere approfondita riguarda la loro formazione, iniziale e continua. Da un'indagine condotta sugli operatori dell'Emilia-Romagna, sintetizzata nel documento della Regione Emilia-Romagna e dell'Osservatorio per l'Infanzia e l'adolescenza pubblicato nel 2009, "Lavorare per bambini e ragazzi nei servizi sociali territoriali" (Osservatorio dell'Emilia-Romagna, 2009), emerge che solo il 9,6% degli Educatori era in possesso, nel Gennaio 2007, di una "laurea specifica" mentre il 16,7 % rientrava nella categoria "Educatore senza titolo specifico/assistente ai servizi socio-educativi" e il 10,4% nella categoria "Educatore con diploma specifico/attestato corso regionale". La qualifica professionale maggiormente presente nei servizi sociali territoriali rivolti a bambini e adolescenti risultava essere quella dell'Assistente Sociale (39,2%) mentre gli psicologi si collocavano al quinto posto con una presenza del 9% e i pedagogisti all'ottavo posto con una percentuale dello 0,7%. Nel 2007 il datore di lavoro degli intervistati era prevalentemente un

ente pubblico (62,2%), mentre solo il 37% dipendeva da cooperative sociali. Tra gli assunti dalle cooperative sociali, l'11,4 % erano assistenti sociali, il 70,7% educatori con titolo specifico e il 75,7% educatori senza titolo specifico. Rispetto alle esperienze extra-scolastiche e partecipazione ad iniziative formative e seminari il 45% degli intervistati non aveva partecipato ad alcun corso di formazione della durata superiore a 30 ore negli ultimi due anni. La percentuale di coloro che non ha partecipato ad alcuna iniziativa (seminari di formazione/aggiornamento organizzati da enti diversi dal datore di lavoro) era del 31% per i lavoratori impiegati nelle cooperative contro una media del 24,2% degli altri intervistati.

È a partire da tali premesse e criticità che si intende procedere con un'analisi volta ad approfondire le principali tematiche emerse.

## Metodologia e risultati attesi

Il disegno di ricerca si articola come segue: in prima istanza verrà svolto uno studio approfondito della bibliografia italiana e internazionale sul tema degli interventi rivolti alle famiglie vulnerabili<sup>4</sup> e nello specifico relativamente al tema degli interventi educativi domiciliari; successivamente verranno analizzati gli interventi educativi domiciliari di sostegno alle famiglie in difficoltà attivati dai Servizi per la protezione e tutela dell'infanzia nella Regione Emilia-Romagna (tipologie di interventi, teorie di riferimento, progettazione, valutazione, professionisti coinvolti, formazione degli Operatori impiegati) mediante l'utilizzo di questionari e interviste. In relazione agli interrogativi di ricerca, le azioni presentate hanno lo scopo di raccogliere informazioni sulle caratteristiche degli interventi educativi domiciliari nella Regione Emilia-Romagna per giungere ad un'analisi dettagliata degli stessi

<sup>4</sup> Viene utilizzata la locuzione "famiglie vulnerabili" in alternativa a "negligenza familiare", nell'accezione di Milani e Serbati (2013). La scelta delle autrici di utilizzare tale locuzione mantenendo il *focus* sul concetto di "negligenza familiare" è prettamente di tipo linguistico: in Italia infatti il termine "negligenza" è utilizzato soprattutto in ambito giuridico ed è evocativo di una colpa dei genitori nei confronti dei figli. Per "genitorialità negligente" si intende: "Una carenza significativa o un'assenza di risposte ai bisogni di un bambino, bisogni riconosciuti come fondamentali sulla base delle conoscenze scientifiche attuali e/o dei valori sociali adottati dalla collettività di cui il bambino è parte" (Lacharité et al., 2006, p. 384). Brousseau (2012, p. 96) definisce la *negligenza familiare* come una difficoltà più o meno grave della famiglia ad assumere il compito di protezione e socializzazione dei bambini in un contesto in cui sia le risorse dei bambini che quelle dei genitori che quelle dell'ambiente sono deboli. Queste difficoltà avrebbero, secondo Brousseau, delle conseguenze importanti sullo sviluppo e il funzionamento dei bambini, quali ritardi cognitivi, problemi di attaccamento, difficoltà di apprendimento ecc.

con l'obiettivo ultimo di elaborare una proposta organica da rivolgere ai Servizi per la protezione e tutela dell'infanzia nella Regione Emilia-Romagna.

## **Connessioni tra la ricerca e «Democrazia e educazione»**

Le connessioni tra le istanze del lavoro di ricerca presentate e il pensiero deweyano paiono evidenti: lo studioso americano, trattando il metodo con il quale un gruppo sociale alleva i suoi membri immaturi fino a condurli alla propria forma sociale, riconosce «l'azione dell'ambiente nel suscitare certe reazioni. Le opinioni volute non possono essere inculcate con la forza, il comportamento richiesto non può essere appiccicato. Ma l'ambiente particolare nel quale vive un individuo, lo porta a vedere e sentire una cosa piuttosto che un'altra, lo porta a formulare progetti che gli permettano di agire con successo con gli altri; lo induce a certe credenze e ne indebolisce altre, se intende guadagnarsi l'approvazione altrui» (Dewey, 1916, p.54).

Un ambiente, quello deweyano, che determina un certo tipo di condotta, una disposizione a certi modi di agire, che “consiste nelle condizioni che promuovono o impediscono, stimolano o inibiscono, le attività caratteristiche di un essere umano” e che è costituito da “quelle cose che effettivamente mutano l'uomo” (Ivi, p.54).

Dewey attribuisce alla funzione educativa dell'ambiente sociale un ruolo determinante: i diversi contesti a vari livelli educano e formano gli individui fin dalla nascita. La famiglia, il gruppo sociale, il tipo di studio, l'appartenenza culturale, religiosa e politica sono tutti contesti che influenzano l'individuo, che è insieme individuo collettivo e individuale.

Secondo Dewey i processi educativi impliciti che si realizzano dall'infanzia all'adolescenza nei gruppi sociali di appartenenza originaria si integrano in modo complesso con l'azione pedagogica esplicita e intenzionale della scuola. Una complessità che si va arricchendo anche nelle altre dimensioni del vivere sociale della persona nei diversi luoghi dell'agire educativo. Il concetto di *ambiente sociale* è centrale poiché un individuo interagisce con un contesto e «ciò che fa e ciò che può fare dipendono da ciò che gli altri si aspettano, esigono, approvano o condannano. Un essere collegato con altri esseri non può esercitare le sue proprie attività senza tener conto delle attività degli altri» (Dewey, 1916, 15).

L'influenza dell'ambiente è, secondo Dewey, «*incosciente e così sottile e pervadente che agisce su ogni fibra del carattere e della mente*» e l'unico modo per gli adulti di agire “coscientemente” sulla crescita degli immaturi,

a partire dal concetto che *«noi non educiamo mai direttamente ma indirettamente per mezzo dell'ambiente»*, è *«il controllo dell'ambiente nel quale agiscono e perciò sentono e pensano»* (Dewey, 1916, p. 61).

La centralità dell'ambiente nell'educazione e nella crescita degli immaturi presente nell'opera deweyana legittima ancor di più la necessità di ripensare gli interventi educativi domiciliari in un'ottica di riflessione e di progettazione che, a partire dal principio secondo cui ogni minore ha diritto a crescere nella propria famiglia, non può ignorare l'influenza dell'ambiente e la necessità di agire su e con esso. Il ben-trattamento della famiglia va inteso quindi come risultato dinamico delle competenze parentali nel rispondere ai bisogni del bambino e delle risorse che la comunità offre alle famiglie per sostenere la genitorialità e il loro vivere quotidiano (Barudy & Marquebreucq, 2005), *«come quindi un prodotto complesso della cultura, della storia, della genetica, dell'ambiente macro (la società, la comunità) e micro (la famiglia), delle intenzioni precoci, delle ideologie, degli stili relazionali, delle conoscenze, delle credenze, dei valori che le diverse epoche esprimono»* (Milani & Serbati, 2013).

Nell'agire in contesti familiari vulnerabili caratterizzati dallo scarto tra i bisogni dei minori e le possibili risposte da parte degli adulti, dalle difficoltà da parte del sistema familiare nel trovare autonomamente nuovi equilibri e dall'assenza o carenza di una rete naturale che supporti spontaneamente tali difficoltà, l'educatore ha il ruolo di essere in ascolto e di entrare in relazione, con la consapevolezza che in questo rapporto vi è una crescita reciproca. Secondo Dewey il ruolo dell'educatore è quello di aiutare "l'immaturo" a maturare, a formare il proprio pensiero e ad esprimere tutto il potenziale di cui è capace. Declinando quindi tale concetto nell'ottica degli interventi oggetto di ricerca, l'educatore ha l'obiettivo di offrire, dal punto di vista relazionale, una figura adulta capace di integrare quelle funzioni che generalmente svolgono i genitori e di attivare, nel contesto familiare, risorse interne e vicine, al fine di giungere a un migliore equilibrio dell'intero sistema. Nel considerare come un dovere e una responsabilità morale l'aiutare gli "immaturi" a crescere e a trovare la propria strada come soggetti in grado di prendere delle decisioni in modo autenticamente libero, Dewey giungeva ad affermare che solo gli adulti responsabili potranno mettere le future generazioni nelle condizioni di diventare cittadine e cittadini liberi di una democrazia reale e viva e, riprendendo le parole Goussot (2013) *«non di un simulacro di democrazia manipolata da un pugno di persone che detengono il potere economico, culturale e la ricchezza materiale»* (p. 45).

I contesti familiari, luogo dell'agire educativo oggetto di indagine, si caratterizzano per un'assenza o carenza di quella responsabilità morale che dovrebbe essere presente negli adulti di riferimento dei minori; gli adulti delle famiglie vulnerabili appaiono anch'essi, utilizzando la categoria proposta da Dewey, come dei "soggetti immaturi" che necessitano pertanto di sostegno nella formazione del pensiero e nell'espressione del potenziale per giungere all'acquisizione di strumenti che permettano loro di comprendere il mondo e di diventare cittadini e genitori responsabili, in grado di pensare autonomamente. La lezione di Dewey ci permette di giungere ad avvalorare ancor di più l'esigenza di riflettere e di progettare gli interventi educativi domiciliari secondo una prospettiva che metta al centro la famiglia e il ben-trattamento verso le famiglie, a partire dalla valorizzazione delle qualità e delle potenzialità della persona umana e favorendo lo sviluppo di personalità aperte, curiose intellettualmente e attente a partecipare come attori-autori ai processi decisionali della comunità e della vita sociale.

## Conclusioni

In un'azione tesa a individuare traiettorie di connessione tra le idee pedagogiche e filosofiche di John Dewey e la ricerca di dottorato presentata i concetti relativi alla centralità dell'interazione tra soggetto e ambiente, alla dimensione dialettica e storico-sociale dell'interazione e alla concezione dell'ambiente inteso come un organismo sociale che vive, cresce e apprende vengono configurandosi come di grande attualità dell'opera del 1916.

La concezione di Educazione Democratica di Dewey intesa come processo di "*liberazione delle capacità individuali in un progressivo sviluppo rivolto a scopi sociali*" (Dewey, 1916, p. 126) avvalora ancor di più l'esigenza di riflettere e di ri-progettare gli interventi educativi domiciliari secondo una prospettiva che metta al centro il sistema familiare, in un'ottica di società "*che ponga in grado tutti i suoi membri di partecipare, a condizioni eguali, a quel che ha di buono e che assicuri un riadattamento flessibile delle sue istituzioni attraverso lo scambio delle diverse forme di vita associata. Una simile società deve avere un tipo di educazione che interessi personalmente gli individui alle relazioni e al controllo sociale e sappia formare le menti in maniera che possano produrre cambiamenti sociali senza provocare disordini*" (Dewey, 1984, p.126).

## Bibliografia

- Barudy, J., Marquebreucq, A.P. (2005), *Les enfants des mères résilientes*. Paris: Social Editeurs.
- Bellatalla, L. (2016). Democracy and Education: perché?. *Espacio, Tiempo y Educación*, 3(2), 17-30.
- Belotti, V. (2007). *Le dimensioni dell'accoglienza. Il contrasto all'istituzionalizzazione di bambini e adolescenti nei servizi residenziali socio educativi della regione Veneto*. Osservatorio regionale per l'infanzia e l'adolescenza, Regione Veneto.
- Bronfenbrenner U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.
- Brousseau, M. (2012). Interventions et programmes en contextes de négligence: évolution et défis de l'intervention auprès des familles, *Enfances Familles Générations*, 16, p. 95-112.
- Desmet, H., Pourtois, J.P. (a cura di) (2005). *Culture et bienveillance*. Bruxelles: De Boeck.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education (trad. It.)*. Firenze: La Nuova Italia Editrice.
- Goussot, A. (2013). Dewey Oggi: la pedagogia impossibile e l'utopia dell'educazione democratica. *Educazione democratica* 5, 13-46.
- Lacharité C., Ethier L., Nolin P. (2006). Vers une théorie écosystémique de la négligence envers les enfants. *Bulletin de psychologie*, n. 59 (4), pp. 381-394.
- Maci, F. (2011). *Lavorare con le famiglie nella tutela minorile*. Trento: Erickson.
- Milani, P. (2001). *Manuale di educazione familiare: ricerca intervento e formazione*. Trento: Erickson.
- Milani, P. (2007). Dalla tutela del minore al ben-trattamento delle famiglie. Allontanamento dei minori e genitorialità: alcune questioni aperte, *Minori Giustizia*, 3, 2007, pp. 27-45.
- Milani, P. (2009). Buongiorno signora Rossi. Domiciliarità e personalizzazione degli interventi con le famiglie vulnerabili, *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, pp. 7-22.
- Milani, P. et al. (2011). PIPPI, Programmi di Intervento Per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione, *Cittadini in Crescita*, Istituto degli Innocenti, 2/3.
- Osservatorio per l'infanzia e l'adolescenza Regione Emilia-Romagna (2009). *Lavorare per bambini e ragazzi nei servizi sociali territoriali. Un'indagine sugli operatori dell'Emilia-Romagna*, Bologna. (consultabile al sito: <http://sociale.regione.emilia-romagna.it>)
- Palacio-Quintin, E. (2001). Cambiamenti familiari a lungo termine nelle famiglie negligenti in seguito a un intervento ecosistemico, in Milani P. (a cura di), *Manuale di educazione familiare: ricerca, intervento, formazione*. Trento: Erickson, pp. 229-244.
- Pourtois, J.P., Desmet, H., a cura di (2000). *Relation familiale et résilience*. Paris: L'Harmattan.
- Schon, D.A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Edizioni Dedalo.

- Sellenet, C. (2007). *La parentalité décryptée. Pertinence et dérive d'un concept*. Paris: L'Harmattan.
- Serbati, S., Milani, P. (2013). *La tutela dei bambini. Teorie e strumenti di interventi con le famiglie vulnerabili*. Roma: Carrocci.
- Sità, C. (2005). *Il sostegno alla genitorialità. Analisi dei modelli di intervento e prospettive educative*, Brescia: La Scuola.
- Tuggia, M. (2009). Il lavoro “disturbato” della famiglia d’origine, in Mazzocchin O., *Dare cittadinanza all’ambiente d’origine. Nuove opportunità per i ragazzi e le famiglie in situazioni di difficoltà e fragilità*. Bassano del Grappa, pp. 59-72.
- Willis, R., Holland, S. (2009). Life story work Reflections on the experience by looked after young people. *Adoption & fostering*, 33 (4), 44-52.

# Le famiglie in un entre-deux culturale: una ricerca sulle sfide e le risorse della *mixité* culturale in ambiente familiare afro-italiano alla luce del pensiero di John Dewey

di *Claire Lajus*<sup>1</sup>

## Abstract

Questo contributo è un invito a rileggere il concetto di ambiente proposto da Dewey e le sue varie sfaccettature a partire da un dialogo con un tema di ricerca attuale incentrato sulle sfide e le risorse della “*mixité* familiare”. Uno sguardo sistemico alla realtà educativa delle famiglie formate da un genitore autoctono e un genitore originario dall’Africa subsahariana può contribuire a comprendere meglio alcuni aspetti di problematicità e di vulnerabilità legati ad esempio alle discriminazioni razziali.

## Parole chiave

Ambiente, famiglie miste, *mixité*, educazione familiare, discriminazioni razziali.

Il presente contributo si propone come invito a riflettere sui punti di contatto possibili tra il pensiero deweyano relativo al concetto di ambiente sviluppato dal filosofo americano in *Democrazia e educazione* un secolo fa e l’oggetto di ricerca che l’autrice indaga nell’ambito di una tesi di dottorato attualmente in corso. Nonostante la distanza spazio-temporale (tra gli Stati Uniti di inizio del secolo scorso e l’Italia degli anni 2000) e contenutistica (dall’interesse portato al contesto educativo della scuola all’attenzione per i processi educativi attuati nelle famiglie) vedremo come temi apparentemente lontani possono avvicinarsi e dialogare insieme. Vedremo come la declinazione che John Dewey dà degli ambienti, che descrive come plurali, sociali e educativi, fa eco con lo studio della questione della “*mixité*” nei contesti

<sup>1</sup> 4° anno di dottorato in Scienze Pedagogiche presso il dipartimento di Scienze dell’Educazione “G.M. Bertin” (MPED 01) in cotutela con l’École doctorale 139 Connaissance, langage, modélisation, Centre de Recherche Education et Formation (CREF, EA 1589), dell’Université Paris Nanterre.

familiari interculturali e con la cornice teorica adottata per indagarla. Per appoggiare il nostro discorso, faremo un affondo in una delle problematiche emergenti correlate a tale questione, le discriminazioni razziali legate alle origini e al colore della pelle.

## **Partire da Dewey, tra interconnessioni ambientali e relazioni socioeducative**

Oggi, tornare a esaminare l'approccio del concetto di ambiente che John Dewey proponeva nel 1916 in *Democrazia e educazione* si rivela un interessante esercizio per cogliere l'eredità di uno dei fondatori del pragmatismo. Il suo lascito è presente in alcuni dei paradigmi fondanti delle scienze sociali<sup>2</sup>. Ancor oggi, fornisce importanti categorie di analisi dei fenomeni umani, in particolar modo nelle scienze dell'educazione. Ad esempio, la prospettiva del filosofo americano presenta alcuni punti di connessione con gli approcci ecosistemici che saranno sviluppati nei decenni successivi, come ad esempio il modello ecologico di Urie Bronfenbrenner (1986, 2010), modello che tuttora fa da cornice teorica alle ricerche in ambito educativo e familiare. D'altronde, la storica Luciana Bellatalla nota come, a partire da *Democrazia e educazione*, nell'opera di Dewey avviene un importante passaggio da una visione sistematica delle cose a una visione sistemica del mondo. Se fino ad allora egli teneva in considerazione ogni aspetto dell'esistenza e della conoscenza, in una tensione verso l'eshaustività, nel 1916 il suo pensiero si fa complesso e attento alle interconnessioni possibili tra questi aspetti. Vi nasce quindi l'idea di sistema che agisce come chiave di volta e sistema ermeneutico (Bellatalla, 2016). Pertanto pensare l'educazione prende il significato di pensare le relazioni e i contesti entro i quali esse avvengono. Non solo, significa allargare lo sguardo oltre al rapporto educatore-educando, oltre all'ambiente della classe o della scuola. Significa saper guardare anche verso i contesti sociali più intimi come può essere la famiglia di origine, con le sue specificità, la sua cultura e la sua lingua, ma anche quelli più lontani dal soggetto, come la cultura, le ideologie e le tendenze sociopolitiche del paese in

<sup>2</sup> David le Breton illustra come, ad esempio, i fondamenti dell'interazionismo simbolico sviluppato in ambito sociologico possono essere rintracciati nella concezione deweyana dell'ambiente. Per Dewey i comportamenti umani hanno origine nelle varie influenze sociali e soprattutto nel modo in cui l'individuo le comprende. In una visione che si allontana dai dualismi che separano la realtà dall'individuo, il filosofo considera l'uomo come un vero e proprio attore sociale la cui percezione è un'azione comprensiva del mondo attraverso la quale gli attribuisce un senso (Le Breton, 2004).

cui cresce. Questa visione sistemica, Dewey la esplicita attraverso la descrizione delle caratteristiche che egli attribuisce all'ambiente e racchiusa in queste parole:

Noi non educiamo mai direttamente, ma indirettamente per mezzo dell'ambiente (...) Una società è fatta di molte società collegate più o meno strettamente. Ogni famiglia con la sua cerchia immediata di amici forma una società; il gruppo di compagni di giuoco di un villaggio o di una strada forma una comunità, ogni gruppo di affari, ogni circolo, ne forma un altro. Procedendo oltre questi gruppi più intimi, in un paese come il nostro si trova gran numero di "razze"<sup>3</sup>, affiliazioni religiose, divisioni economiche [...] Ognuno di questi gruppi esercita un'influenza formativa sulle disposizioni attive dei suoi membri. (Dewey, 1916, p.64)

Secondo Dewey quindi l'ambiente possiede una tripla valenza: esso è plurale, sociale ed educativo.

In primo luogo, il filosofo mette in luce la molteplicità degli ambienti di vita con i quali l'individuo ha a che fare (la famiglia, la comunità, la rete di amici, la scuola, ecc.) ma considera anche la complessità delle tante dimensioni che li caratterizzano. L'ambiente è fatto di diversità culturali, etniche, linguistiche, economiche. Nonostante il testo dati dell'inizio del secolo scorso, Dewey vi descrive una società plurale, multiethnica e multiconfessionale, una società multiculturale che deve tener conto delle diversità che la compongono. Secondo l'autore, chi si occupa di educazione non può fare a meno di rivolgere questo sguardo ampio sugli ambienti che lo circondano. Difende un approccio democratico dell'educazione in cui queste diversità devono essere riconosciute. A questo proposito, il pedagogista Alain Goussot scrive:

Per Dewey è "la varietà che crea il cambiamento e il progresso" [...] Nella misura in cui la società diventa più democratica vengono valorizzate le differenze, la varietà e la pluralità delle individualità come aspetto fondamentale del processo educativo (Goussot, 2013, p.22)

In secondo luogo, Dewey concepisce l'ambiente come intrinsecamente sociale, fatto di relazioni, di interazioni tra soggetti attivi, le quali azioni, pensieri e emozioni sono intricate con quelle degli altri. I comportamenti individuali dipendono direttamente dalla dimensione mentale e emotiva prodotta dalla situazione ambientale, si potrebbe aggiungere dalla qualità delle

<sup>3</sup> Anche se il termine "razza" è utilizzato in ambito anglosassone, ce ne scostiamo ritenendola una nozione non scientificamente valida in quanto è stato dimostrato ormai da tempo che le "razze" non esistono ma esiste un processo di razzializzazione. A questo proposito ricordiamo, fra gli altri, i lavori di Pierre-André Taguieff (Taguieff, 1988, 1998).

relazioni interpersonali. In questo, il linguaggio e l'apprendimento della comunicazione giocano un ruolo determinante in quanto canali privilegiati per trasmettere e ricevere nozioni, sviluppare l'intelligenza cognitiva e emotiva e dare senso.

Infine, la natura sociale dell'ambiente è direttamente correlata al suo potenziale di cambiamento. Dewey disegna un ambiente che non può non essere educativo e di conseguenza trasformativo in quanto ogni ambiente è costituito da relazioni sociali all'interno delle quali ogni componente prende parte attivamente. Dewey considera l'individuo come un protagonista vitale e il soggetto in crescita come portatore di potenzialità cognitive, emotive e relazionali. Il ruolo dell'ambiente è proprio quello di rivelarle e ciò facendo di plasmare l'attore sociale in divenire.

A questo punto è importante sottolineare che nella sua indagine del campo educativo Dewey effettua una suddivisione tra due grandi categorie: distingue l'educazione "incosciente" ossia quella implicita che avviene per lo più nei contesti educativi informali e l'educazione "cosciente" svolta in ambienti formali. La sua attenzione si focalizza su quest'ultima, quella pensata, ragionata e progettata consapevolmente, considerandola come una risposta alle carenze e all'eterogeneità degli altri contesti educativi informali. Il filosofo vede nell'educazione formale e nella scuola un contesto speciale dove dare delle risposte alla complessità della società e dei molteplici ambienti sociali che formano l'individuo nonché al determinismo del contesto sociale in cui si nasce e si cresce. Per lui, «il compito dell'ambiente scolastico è [...] di provvedere a che ogni individuo abbia la possibilità di sfuggire alle limitazioni del gruppo sociale nel quale è nato, e di venire in contatto visivo con un ambiente più largo» (Dewey, 1916, p.64).

Tuttavia, per lui l'ambiente educativo non è esclusivamente quello scolastico quanto quello in cui avviene una comunicazione e una trasmissione di risorse e di valori in modo consapevole. Si prefigura la responsabilità e l'impegno etico che incombe alle figure educative nei confronti dei soggetti in via di sviluppo anche nei contesti informali e nell'ambito di un'educazione per lo più implicita attraverso la quale, però, passano nozioni fondanti come quelle individuate dal filosofo: la trasmissione della lingua, delle "buone maniere", del "senso estetico" e dei "giudizi di valore".

Se, allora, l'educazione familiare non era ancora considerata come ambito di ricerca, oggi le famiglie costituiscono un campo di indagine privilegiato

in cui studiare le dinamiche educative e relazionali. Inserendosi in una “cultura della differenza”<sup>4</sup> che rispecchia la diversità delle forme familiari, la nostra ricerca si incentra su un contesto specifico, le famiglie miste. Per esplorare le strategie educative genitoriali attuate in tali contesti si parte dal presupposto che gli ambienti siano interconnessi tra di loro e abbiano una valenza socioeducativa determinante. Per questo motivo si è scelto di indagare alcuni indicatori significativi della “mixité familiare” quali i percorsi biografici dei membri delle coppie genitoriali, le relazioni intrafamiliari e le scelte educative attraverso cui avviene la trasmissione identitaria e culturale, le relazioni con le reti sociali primarie (famiglie di origine, pari, ...), con le istituzioni educative e con il contesto territoriale, nonché la percezione del benessere dei figli. Vedremo ora come la categoria deweyane di ambiente entra in dialogo con alcune scelte teoriche della ricerca di dottorato qui presentata.

## **Fare ricerca sull'educazione familiare nelle coppie miste oggi in Italia**

Nel mosaico delle molte famiglie che oggi formano la società italiana (Contini, 2010; Gigli, 2016; ISTAT, 2016), le cosiddette “famiglie miste” appaiono come una componente sempre più presente e in continuo aumento. Oggi rappresentano circa il 9 % delle unioni celebrate in Italia (Callia, 2010; Zanatta, 2010). Tuttavia, nonostante i numerosi interrogativi e gli elementi di conoscenza che questi nuovi modi di fare famiglia tra due culture portano in sé, sono pochi gli studi che si sono interessati a loro (Peruzzi, 2008, Crespi, 2015). La ricerca in oggetto si propone come contributo alla conoscenza del fenomeno della mixité familiare in generale, cercando di rispondere nello specifico alla seguente domanda: che cosa significa essere e fare famiglia oggi in Italia quando uno dei genitori è italiano e l'altro genitore è originario da un paese dell'africa subsahariana? Come le dimensioni della mixité come l'esperienza migratoria del genitore migrante, la trasmissione identitaria e culturale operata attraverso le scelte educative (nome, lingua, religione, ecc.) e le relazioni intra e extrafamiliari (con la famiglia allargata, con gli amici, i compagni di scuola, la rete sociale) incidono sulle rappresentazioni che i genitori hanno dell'educazione nonché sul benessere soggettivo dei figli? Quali

<sup>4</sup> In contrapposizione alla “cultura della devianza”, che prendeva come riferimento un unico modello familiare rispetto al quale tutte le altre forme familiari erano considerate come devianti, la “cultura della differenza” rappresenta un approccio attuale allo studio delle dinamiche familiari secondo il quale «la diversità strutturale non è di per sé un impedimento ad una organizzazione familiare funzionante, qualora tale diversità, anziché essere negata, venga riconosciuta ed affrontata.» (Fruggeri, 2005, p.34)

sono le sfide e quali le risorse che coinvolgono i processi educativi attuati dalle famiglie con un background italiano e un background africano nella quotidianità delle interazioni sociali all'interno e fuori dalla famiglia?

Seguendo una metodologia qualitativa, focalizzandosi sia sul punto di vista dei genitori sia su quello dei ragazzi e giovani adulti con un genitore autoctono e un genitore africano, sono stati raccolti i racconti biografici, le rappresentazioni e le emozioni degli attori coinvolti tramite l'uso della tecnica dell'intervista in profondità (Milani, Pegoraro, 2011; Kaufman, 2011). Per poter rispondere alle domande di ricerca si è costruito un dispositivo di ricerca ibrido, utilizzando inizialmente l'intervista narrativa incentrata su alcuni elementi del percorso biografico e successivamente l'intervista semi-strutturata per affrontare le tematiche legate ai processi educativi relativi alle scelte e alle pratiche attuate nella trasmissione identitaria e culturale e alla questione della diversità melaninica.

La raccolta dei dati è stata svolta presso venti famiglie residenti in Emilia Romagna. In dieci casi entrambi i genitori hanno partecipato, mentre in cinque casi è stato possibile intervistare anche i figli. I paesi di provenienza dei genitori migranti sono l'Etiopia, la Somalia, la Nigeria, il Senegal, il Burundi, la Tanzania, il Mali e il Camerun. L'età dei genitori è compresa tra i trenta e i sessanta anni. Diciassette coppie sono formate da una donna italiana e un uomo nativo dell'Africa sub-sahariana contro tre formate da un uomo italiano e una donna originaria dell'Africa sub-sahariana. La loro estrazione sociale è per lo più medio-bassa. Cinque coppie sono separate.

## **Contestualizzazione dell'oggetto di ricerca**

Come verrà esplicitato in seguito, lo studio di fatti educativi come quelli osservati nei contesti familiari caratterizzati dalla mixité necessita di ricorrere a un imprescindibile lavoro di descrizione del contesto storico-sociale in cui la ricerca si colloca (Varro, 2003). Come già lo affermava Dewey, le caratteristiche spazio-temporali della situazione educativa osservata la determinano.

Il fenomeno della diffusione delle famiglie miste presenta delle specificità nel territorio italiano. La prima riguarda la distribuzione geografica e una sovra-rappresentazione al nord del paese. L'Emilia-Romagna si colloca tra le prime regioni con il più alto tasso di unioni miste nonché di nascite da coppie miste (dal 1999 al 2014 sono triplicate le nascite soprattutto a Nord, passando dal 6 al 20,7% con il più alto numero di figli di coppie miste in Emilia-Romagna, ISTAT, 2015). Per quanto riguarda le famiglie con una

componente africana sub-sahariana, tendenzialmente esse presentano la configurazione donna italiana-uomo africano (in particolare per quanto riguarda i cittadini Senegalesi, Ghanesi e Nigeriani, quelli più rappresentati).

Esplorando la letteratura, constatiamo che gli autori si accordano nel interpretare il fenomeno della crescente presenza di queste “nuove famiglie” come il risultato dell’incidenza dei processi migratori sulle relazioni sociali di genere (Ambrosini, 2011; Saraceno, 2007; Tognetti-Bordogna, 1996). Guardando ai dati ci si accorge che in effetti, le unioni tra cittadini di diversa nazionalità sono formate, per la maggioranza, da un partner autoctono e un partner proveniente da un “paese a forte pressione migratoria”<sup>5</sup>. Nel caso specifico delle coppie italo-africane, alla stregua delle migrazioni africane in Italia, pur essendo una minoranza rispetto alle altre coppie miste, nel dibattito pubblico risultano tra quelle più visibili e sono individuate come portatrici di forte diversità<sup>6</sup> (Caritas/Migrantes, 2010, Saraceno, 2007). A questi dati, si aggiunge che negli ultimi anni, gli organismi di monitoraggio dei fenomeni di razzismo e xenofobia hanno osservato un aumento continuo delle discriminazioni etnico-razziali relative al colore della pelle, alle quali gli africani sono i più esposti<sup>7</sup> (UNAR, 2013).

## Mixité e educazione familiare

Da questo breve scorcio socio-storico, si inizia a intravedere uno degli aspetti centrali dell’approccio ai fenomeni legati alla coniugalità e alla genitorialità mista sviluppato in particolar modo nei lavori di sociologia della mixité che hanno concettualizzato questa nozione difficilmente traducibile in italiano (Varro, 2003). Infatti, essa indica un costrutto sociale intrinsecamente correlato alle caratteristiche del contesto sociale in cui è osservata. Le

<sup>5</sup> “Paese a forte pressione migratoria”: con questo termine l’ISTAT definisce «i paesi appartenenti all’Europa centro-orientale, all’Africa, all’Asia (ad eccezione di Israele e Giappone) e all’America centro-meridionale; per estensione, anche gli apolidi sono stati inclusi in questo gruppo.» (ISTAT, 2007, p.30)

<sup>6</sup> Laura Odasso evidenzia come certi marcatori della diversità costituiscano alcuni elementi di forte diversità che possono essere oggetto di stigmatizzazione o addirittura di discriminazione (Odasso, 2013). La sociologa si rifa al concetto di “stigma tribali” concettualizzato Goffman per indicare le origini etniche, la religione, la nazionalità, caratteristiche trasmissibili di generazione in generazione e che possono contaminare tutti i membri della famiglia (Goffman, 1963).

<sup>7</sup> In riferimento a uno studio svolto in Francia a partire da l’indagine *Trajectoires et origines* (TeO) sulle rappresentazioni di immigrati e figli di immigrati relativamente alle discriminazioni, possiamo parlare di “minoranza visibile”.

rappresentazioni sociali e la percezione di aspetti di distinzione tra due coniugi dipendono quindi dallo spazio e dal tempo in cui avvengono. Oggi in Italia, per le diversità di lingua, religione, cultura, etnia, tratti somatici e colore della pelle, reali oppure presupposte, le coppie tra italiano/a e africano/a possono essere individuate come coppie miste.

Nella letteratura, le ricerche si accordano sulla complessità della sfida che costituisce la genitorialità quando i partner non condividono lo stesso background culturale (Varro, 2003; Le Gall, 2003; D'Ignoti, 2010, Mutti, 2011). Secondo Moro la nascita dei figli costringe a pensare il *métissage* (Moro, 2010). Sono stati individuati fattori di stress interni e esterni alla coppia (Foe-man, Nance, 1999). Si evince che gli aspetti di potenziale problematicità legati alla mixité familiare non riguardano unicamente la gestione e la negoziazione delle differenze nella vita quotidiana, ma in una ottica ecosistemica, possono essere ricondotti anche all'incidenza degli altri ambienti di vita sul microsistema familiare (Gozzoli, Regalia, 2005; Fenaroli, Panari, 2006). In primis, i rapporti con la famiglia allargata, di qua e di là, e la posta in gioco che rappresenta il bambino in termini di trasmissione dell'eredità culturale della stirpe materna e di quella paterna nonché i rapporti con la comunità di appartenenza possono ricoprire un ruolo determinante nell'equilibrio familiare (Lagaune, 1995). Inoltre, come le famiglie migranti, la famiglia mista è coinvolta dall'evento migratorio vissuto dal genitore immigrato. Oltre agli aggiustamenti necessari che questa esperienza necessita (a livello sociale, culturale, psicoaffettivo), l'esperienza migratoria e la "perdita relazionale" possono avere un impatto non solo sul singolo individuo migrante ma anche sull'intero sistema familiare (D'Amore, 2010). Infine, la mixofobia, ossia la paura del mescolamento che si traduce in pregiudizi nei confronti dei matrimoni misti, nonché la stigmatizzazione che ne deriva, sono alcuni degli aspetti più preoccupanti e stressanti incontrati dalle coppie miste (Taguieff, 1987; Fruggeri, 2005).

Oltre a quelli che potremmo individuare come "fattori di rischio", è importante però sottolineare quali "fattori di protezione" permettono alle famiglie miste di affrontare queste sfide. Da una parte, le reti sociali (formate da parenti, amici, vicini, comunità di appartenenze e istituzioni) possono svolgere una funzione di sostegno formale e informale (Fenaroli, 2006). Non solo regolano i comportamenti, le norme e regole sociali, ma possono anche fornire un supporto materiale, informativo e economico nonché un sostegno emotivo incidendo così sull'autoefficacia dei coniugi e sul senso di coesione della coppia (Mac Phee, Fritz, Miller-Heyl, 1996). Dall'altra, le ricerche mostrano che i genitori possono sviluppare delle capacità inedite e delle strategie di risoluzione del conflitto e di problem solving nel affrontare le sfide

della *mixité* come la gestione delle differenze, l'educazione dei figli e il confronto con i pregiudizi sociali (Chan e Wethington, 1998). Mettono così in atto delle strategie di coping «attraverso un processo di mediazione che mira al riequilibrio delle relazioni tra individui e sistema familiare e tra quest'ultimo e il sistema sociale» (Gigli, 2007).

È interessante notare come le ricerche più recenti mettono sempre più in evidenza le potenzialità degli attori coinvolti, mostrando per esempio come all'interno della coppia stessa la diversità non è sempre percepita o, quando lo è, viene considerata come un'opportunità, una ricchezza da trasmettere e di cui prendersi cura. Alcuni lavori svolti in Québec mostrano che i genitori «esprimono una volontà di massimizzare le possibilità di risorse simboliche dei propri figli tramite il riconoscimento della moltitudine dei riferimenti culturali e identitari» (Therrien et Le Gall, 2012, p.10).

Lo studio di questo tema passa attraverso un'indagine in profondità che consente di svelare la singolarità di ogni percorso di vita, mettendo in luce come l'identità personale dei soggetti costituisca una risorsa creativa (Cerciaro, 2017; Le Gall, 2014). Secondo Odasso, «la negoziazione e il bricolage quotidiani pongono le famiglie miste in un *entre-deux*, uno spazio innovativo che occorre valorizzare» (Odasso, 2013, p.31)<sup>8</sup>.

Così come lo studio degli ambienti familiari caratterizzati dalla *mixité* richiede questo movimento di andirivieni tra il micro e il macro per tornare infine al micro (Odasso, 2013), la ricerca nell'ambito dell'educazione familiare, pur focalizzandosi sulla realtà della vita familiare e dei rapporti genitori-figli, rivolge uno sguardo globale all'insieme dei contesti con i quali gli attori interagiscono (Durning, 1995; Milani, 2001; Bergonnier-Dupuy, Join-Lambert, & Durning, 2013). La complessità degli elementi di analisi presi in considerazione viene affrontata adottando una prospettiva ecologica che tiene conto dei rapporti di interdipendenza che si snodano tra i vari sottosistemi (Bronfenbrenner, 1979). L'ambiente ecologico è un sistema di strutture concentriche l'una inclusa nell'altra dal microsistema al macrosistema. Per comprendere i processi educativi in atto non ci si limita al solo campo psicologico immediato direttamente sperimentato dai soggetti, si includono invece le interconnessioni tra situazioni ambientali e le dimensioni più ampie che derivano da condizioni di ordine più generale o remote (Di Blasio, 1995). In quest'ottica, lo studio delle dinamiche relazionali e educative attuate all'interno del microsistema familiare tiene conto anche dell'insieme degli altri sistemi interconnessi (esosistema, mesosistema e macrosistema).

Nel caso specifico dell'indagine qui presentata, l'approccio all'oggetto di ricerca passa attraverso questo sguardo ecologico, tenendo conto dei vari

<sup>8</sup> Gli stralci tratti da testi in francese sono a cura dell'autrice.

piani in gioco e delle possibili interconnessioni tra di loro. Pur incentrandosi sul microsistema familiare e sulle rappresentazioni discorsive dei membri delle famiglie prese in oggetto rispetto alle dinamiche relazionali e educative attuate a livello intrafamiliare, anche i rapporti con le famiglie di origine, con i nonni, gli zii, i cugini di qua e di là, o ancora con la scuola, con gli insegnanti e i compagni incontrati lungo il percorso scolastico, con gli amici, con il vicinato e gli estranei sono prese in considerazione. Inoltre la lettura di quanto riportato dai partecipanti alla ricerca è collocato all'interno di un contesto socio-storico più ampio le cui caratteristiche contribuiscono a dare degli elementi di comprensione del fenomeno studiato.

## **Diversità melaninica, discriminazioni razziali e strategie educative genitoriali**

La questione della diversità melaninica e delle esperienze di discriminazione legate al colore della pelle è una delle diverse tematiche indagate nella ricerca. Alla luce di quanto detto finora, i primi risultati relativi a questo tema rappresentano un esempio calzante della valenza di un approccio sistemico della realtà educativa. Riagganciandoci alla definizione deweyana dell'ambiente ci preme sottolineare come emergono con forza le funzioni socioeducative di contesti di vita plurali al centro dei quali i soggetti sono protagonisti attivi e competenti della propria realtà educativa.

In seguito al lavoro di raccolta dei dati tramite la registrazione di interviste, si è avviata la fase di trattamento e di analisi dei dati che si sta attualmente ultimando. Per svolgere quest'operazione si effettua un'analisi del contenuto del discorso degli intervistati (Gianturco, 2004). Si tratta di «individuare all'interno del messaggio o testo complessivo elementi (micro unità di analisi) di natura linguistica, dotati di particolare rilevanza (simboli chiave)» (Gianturco, 2004, p. 106). Benché il lavoro sia tuttora in corso stanno già emergendo alcuni aspetti molto interessanti.

In questa sede ci riferiremo alla storia di Angela e Thomas<sup>9</sup>, un caso emblematico che consente di illustrare come i vari ambienti sociali incidono sulla vita del microsistema familiare nonché sulle strategie educative attinenti alla problematica delle discriminazioni razziali. Vedremo come la storia biografica della coppia genitoriale, la rete sociale circostante e le competenze genitoriali sono determinanti per accompagnare la figlia in queste esperienze e favorire il suo benessere.

<sup>9</sup> Per rispetto della privacy i nomi sono stati modificati.

## La storia di Angela e Thomas

A 20 anni, Thomas (48 anni) è giunto dalla Nigeria in Italia, dove uno dei suoi fratelli maggiori aveva fatto da apripista migrando nella penisola qualche anno prima di lui, per studiare. Dopo i primi anni passati a lavorare in una città del centro-Italia, Thomas si trasferisce a Bologna. Qui, oltre ad un impiego in una ditta di trasporto, lavora come organizzatore di eventi serali. È in questo contesto che incontra Angela (45 anni), tramite amici italiani e senegalesi. Dopo pochi mesi decidono di convivere, di sposarsi e, finalmente, nel 2008 nasce Melany. Da allora, la famiglia vive nella cittadina dove è nata e cresciuta Angela, in una casa bifamiliare condivisa con il padre. Lavorano entrambi a tempo pieno. Melany frequenta la classe terza della scuola elementare.

Una parte della famiglia di Thomas è rimasta in Nigeria, tra cui la madre e quattro tra fratelli e sorelle. Gli altri due fratelli vivono ora in Gran Bretagna. Uno di loro è sposato con una donna italiana. Thomas ha mantenuto buoni rapporti con tutti. Rispetto alla sua decisione di sposare Angela dice: «La mia famiglia non si intromette nelle mie scelte (...) La mamma ha sempre detto: “Dove vivi è la tua casa. (È la tua casa) dove hai la tua famiglia, dove sei sereno e contento.”»

Thomas specifica che la sua famiglia è Yoruba, un'etnia in cui le unioni interreligiose sono frequenti. Difatti suo padre era musulmano e aveva sposato sua madre, allora cristiana. Thomas si definisce musulmano non praticante.

Inizialmente i rapporti con i genitori di Angela sono stati difficoltosi. Lei spiega che “per la differenza di razza”, essi non hanno accettato la sua scelta. Dice che: «Secondo loro avrei avuto dei problemi, non era... Chissà cos'avrebbe detto la, cosa avrebbe detto la gente. Cose che, sì, insomma, in un paese piccolo.»

Dopo il decesso della madre, il passare del tempo, l'insistenza di Angela e lo sforzo da parte di Thomas di migliorare il rapporto con suo padre hanno fatto sì che la storia della coppia proseguisse. Il genero considera con rispetto il suocero, una persona anziana le cui ragioni vanno capite. Afferma: «Sono io che devo gestire il rapporto (...) il gioco è nelle mie mani.» Per vincere la diffidenza iniziale ha cercato di farsi conoscere e di far capire i suoi valori.

Tra le amicizie della coppia si trovano soprattutto amici italiani, pochi nigeriani e alcune coppie miste. I rapporti con queste ultime offrono un'occasione di condivisione delle esperienze legate alla genitorialità, dagli aspetti pratici della cura dei capelli afro delle figlie agli episodi di discriminazioni razziali. La rete di amici è descritta come un luogo in cui essere sé stessi in un clima di fiducia, diversamente per esempio dall'ambiente lavorativo, in

cui Thomas ha preso l'abitudine di tenere le persone a distanza per evitare insulti e discorsi razzisti.

La famiglia è ben inserita nella rete sociale formata dai genitori dei bambini che frequentano la classe e le diverse attività extra-scolastica di Melany (inglese, musica, attività sportiva e parrocchiale). Si organizzano insieme per gestire i tempi fuori dall'orario scolastico, un aiuto necessario dato gli impegni lavorativi e l'assenza di una rete familiare disponibile. Il nonno, che finora andava a prendere la nipote a scuola, ha quasi novant'anni e non è più in grado di farlo. Inoltre, in seguito ad alcuni disaccordi forti sul modo di educare la bambina, i genitori hanno deciso di non affidarle più la figlia. La sorella di Angela, con chi hanno ottimi rapporti, dal canto suo è impegnata con la propria famiglia.

Secondo i suoi genitori, Melany è una bambina ben integrata tra i suoi coetanei, sia a scuola sia fuori scuola. Il padre dice: «Sono molto contento, veramente contento di come la vedo, come è cresciuta!»

Descrivono una bambina socievole ed "amica di tutti". Allo stesso tempo, esprimono la propria preoccupazione rispetto alle potenziali discriminazioni che la bimba potrebbe subire per la differenza di colore della sua pelle. Angela dice: «Secondo me per il momento non vede differenza. A scuola invece iniziano a vedere le differenze, a farglielo notare.»

Raccontano per esempio di un episodio successo a scuola e riportato a casa dalla bambina in cui si è sentita insultata perché un bambino le ha detto: «*Tu sei marocchina! (...) e quindi ti sposi con quello perché è marocchino!*»

La madre aggiunge: «Però c'è rimasta, c'è rimasta! Anche perché, effettivamente lei non si sente diversa, è più bolognese lei di tanti altri (ride).»

La coppia genitoriale ha creato delle strategie educative per accompagnare la figlia in questa situazione attraverso l'ascolto, il dialogo e la trasmissione di valori di rispetto dell'altro e delle diversità, spiegando «che siamo tutti diversi» e che «bisogna essere sé stesso (...) senza litigare, senza insultare nessuno.»

Nel discorso di entrambi i genitori emerge la percezione di un contesto sociale globale potenzialmente pericoloso. Oltre alla consapevolezza che in futuro la propria figlia si confronterà inevitabilmente con i pregiudizi, si evoca un clima attuale minaccioso.

Thomas dice: «Con tutto quello che succede adesso, quello che sentiamo...» Angela spiega: «Sono un po' preoccupata per mia figlia e quando è fuori se si troverà ad avere qualcuno che la tratta male per questo motivo, per la sua razza, perché è diversa.»

Tuttavia, loro confidano nel carattere forte di Melany, nei valori che le trasmettono, nonché nell'esempio che le danno quotidianamente, attraverso

il loro convivere e dialogare, senza soffermarsi sulle diversità solo apparenti che essi stessi non sentono.

Attraverso questo breve spaccato della storia di una famiglia italo-nigeriana oggi in Italia è possibile iniziare a dare alcuni elementi di risposta alle nostre domande di ricerca, confermando quanto esposto finora riguardo alla centralità del concetto di ambiente e della sua funzione socioeducativa. Se, da una parte, essere coppia mista significa fare i conti con atteggiamenti di diffidenza o addirittura di chiusura nei confronti della scelta matrimoniale e del partner straniero, dall'altra, significa anche sfoggiare e sviluppare competenze relazionali e creare uno spazio terzo in cui le differenze percepite dagli altri sono occasioni di arricchimento. Gli elementi di apparente diversità, dalle origini geografiche, culturali e religiose alla diversità melaninica, sono integrati e convivono in modo dinamico. La presenza di una rete sociale di supporto, sia affettivo (membri della famiglia, gruppo di amici) sia organizzativo (altri genitori, parrocchia), nonché una situazione socioeconomica relativamente agiata e stabile, possono essere considerati come fattori di protezione che contribuiscono a fronteggiare gli aspetti di problematicità incontrati. Infine, il prendersi cura delle relazioni nella coppia e tra genitori e figli, dando spazio all'ascolto ma anche al confronto in una tensione palpabile verso un equilibrio familiare sempre da aggiustare, costituisce un compito sul quale gli intervistati, pur non avendone sempre la piena consapevolezza nella loro vita quotidiana, mostrano capacità di riflessività nel raccontarsi. Per loro, l'attenzione al benessere della figlia passa attraverso la qualità delle relazioni con gli altri e nell'educazione alle differenze.

## **In conclusione**

Ponendo l'attenzione sulle "condizioni della crescita", sulle circostanze ambientali entro le quali avviene il processo di educazione, John Dewey pone la questione della responsabilità non solo dell'educatore ma anche di chi indaga i fatti educativi. Come suggerisce Joël Zask, «la filosofia sociale di Dewey forgia un punto di vista etico ed epistemologico che incita a prendere in considerazione il carattere ambientale, culturale, sociale di tutti i fenomeni umani» (Zask, 2015, p.4). Si tratta perciò di un vero e proprio impegno nel scegliere di esaminare l'oggetto di studio in una prospettiva olistica e sistemica che sappia cogliere la complessità dei fenomeni in tutte le loro dimensioni. Per quanto riguarda i processi educativi, che essi avvengano in ambito formale o informale, in modo esplicito e implicito, questa postura richiede di considerare gli ambienti degli educandi e degli educatori secondo uno sguardo riflessivo capace di cogliere le interconnessioni possibili tra i

contesti di vita e la loro valenza socioeducativa. Questo si verifica chiaramente in ambito familiare. Come suggerisce Laura Fruggeri «è dall'intreccio dei rapporti intra ed extra-familiari che deriva la vitalità delle famiglie e la loro capacità di mutare e rigenerarsi nel tempo» (Fruggeri, 2005, p.18).

In questa sede abbiamo visto che per le famiglie che presentano delle diversità strutturali rispetto alla forma familiare maggioritaria, come le famiglie miste, questa specificità può comportare una complessità maggiore. Nelle famiglie in cui i genitori provengono da background differenti, in particolare quando i marcatori identitari sono percepiti come portatori di forte diversità, le caratteristiche della *mixité* familiare e il peso dei pregiudizi possono rappresentare dei fattori di rischio per lo svolgimento dei processi educativi genitoriali così come per la qualità della vita della famiglia e di tutti i suoi componenti. Tuttavia, le risorse interne e esterne (psicoaffettive, sociali, economiche) alla famiglia rappresentano dei punti di forza agendo come potenziali di resilienza di fronte alla rigidità di un contesto avverso. In particolare, quando uno dei genitori è italiano e l'altro è originario dell'Africa subsahariana, di fronte alla questione delle discriminazioni etnico-razziali legate alle origini e al colore della pelle coinvolgendo l'intero sistema familiare, i genitori giocano un ruolo determinante di mediatori nelle relazioni tra il microsistema familiare e gli altri ambienti sociali.

In una società complessa destinata a essere sempre più luogo d'incontro delle differenze, l'attenzione per gli ambienti educativi, anche informali come le famiglie, risulta di grande importanza nell'ottica di un'alleanza educativa tra tutte le istituzioni che hanno cura della crescita dei futuri cittadini di un mondo globale. In questo, da un punto di vista pedagogico, Dewey offre alcuni preziosi spunti per aprire lo sguardo e abbassare i confini, anche simbolici, che tuttora continuano a dividere il complesso insieme degli ambienti di vita umana.

## Bibliografia

- Ambrosini M. (2011). *Sociologia delle migrazioni*. Bologna, Il Mulino.
- Bellatalla L. (2016). "Democracy and Education: perché?", *Espacio, Tiempo y Educación*, 3, 2: 17-30.
- Bergonnier-Dupuy G., a cura di (2005), *L'enfant acteur et/ou sujet au sein de la famille*, Ramonville Saint-Agne, Erès.
- Bergonnier-Dupuy G., Join-Lambert H., & Durning P., a cura di (2013), *Traité d'éducation familiale*, Paris, Dunod.
- Bronfenbrenner, U. (1979), *The ecology of human being. Experiments by nature and design*, Cambridge, Harvard University Press (trad. it.: *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna, Il Mulino, 1986).

- Bronfenbrenner U. (2005), *Making Human Beings Human. Bioecological Perspectives on Human Development*, Thousand Oaks, Sage Publications (trad. it.: *Rendere umani gli esseri umani. Bioecologia dello sviluppo*, Trento, Erickson, 2005).
- Callia R. (2009), I matrimoni misti. *Caritas/Migrantes, Dossier statistico Immigrazione 2009, XIX Rapporto sull'immigrazione*, 118-125, Roma, Edizione Idos.
- Caritas/Migrantes (2010), *Africa - Italia- Scenari migratori. Dalle migrazioni alla crescita del continente*, Roma, Idos.
- Cerchiaro F. (2017), *Amori e confini. Le coppie miste tra Islam, educazione dei figli e vita quotidiana*, Napoli, Guida.
- Chan A. Y., Wethington E. (1998), *Factors of promoting marital resilience among interracial couples*, in H. L., McCubbin H. L. & Thompson E. A., ed., *Resiliency in Native American and Immigrant Families*. Thousand Oaks. CA, Sage Publications.
- Contini M. (2010), *Molte infanzie, molte famiglie*, Roma, Carocci.
- Crespi I. (2015), *Educazione, differenze di genere e modelli culturali. Una ricerca sulle famiglie miste*, Milano, FrancoAngeli.
- D'amore S. (2010), *Les nouvelles familles, approches cliniques*, Bruxelles, De Boeck.
- Dewey, J. (1916), *Democracy and education. An Introduction to the Philosophy of Education*, New York, Macmillan (trad. it. *Democrazia e Educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1992).
- Di Blasio P. (1995), *Contesti relazionali e processi di sviluppo*, Milano, Raffaello Cortina.
- Durning P. (1995), *Éducation familiale. Acteurs, processus et enjeux*, Paris, PUF.
- Pourtois J.-P., Desmet H. (1989), "Note de synthèse [L'éducation familiale] ", *Revue française de pédagogie*, 86: 69-101.
- Fenaroli P., Panari C. (2006), *Famiglie "miste" e identità culturali*, Roma, Carocci.
- Foeman A.K., Nance T. (1999), "From miscegenation to multiculturalism. Perceptions and stages of interracial relationship development", *Journal of black studies*, 29, 4: 540-57.
- Fruggeri L. (2005), *Diverse normalità. Psicologia sociale delle relazioni familiari*. Roma, Carocci.
- Gabrielli D. (2007), *La presenza straniera in Italia: caratteristiche socio-demografiche*, Informazioni, 10, Rome, ISTAT.
- Gianturco G. (2004), *L'intervista qualitativa. Dal discorso allo scritto*, Guerini, Milano.
- Gigli A. (2007), *Famiglie mutanti, pedagogia e famiglie nella società globalizzata*, ETS, Pisa.
- Gigli A. (2016), *Famiglie evolute. Capire e sostenere le funzioni educative delle famiglie plurali*, Parma, Edizioni Junior.
- Goffman E. (1963), *Stigma, Notes on the management of spoiled identity*, Englewood Cliffs, N.J, Prentice-Hall (trad. fr., *Stigmate: Les usages sociaux des handicaps*, Paris, Editions de minuit, 1989)

- Goussot A. (2013), “Dewey oggi: la pedagogia impossibile e l’utopia dell’educazione democratica”, *Educazione democratica*, 5: 13-46.
- Gozzoli C., Regalia C. (2005), *Migrazioni e famiglie. Percorsi, legami e interventi psicosociali*, Bologna, Il Mulino.
- ISTAT (2007), *La presenza straniera in Italia, caratteristiche socio-demografiche*, 10, Roma, ISTAT.
- ISTAT (2015), *Statistiche report. Fecondità e Natalità della popolazione residente. Anno 2014*, Roma, ISTAT.
- ISTAT (2016), *Rapporto annuale. La situazione del paese*, Roma, ISTAT.
- Kaufmann J.C. (2016), *L’entretien compréhensif*, Paris, Colin.
- Lagaune E. (1995), “Les mariages franco-chinois d’hier à aujourd’hui”, *Migrants formation*, 101: 86-101.
- Le Breton D. (2003), *L’interactionnisme symbolique*, Paris, PUF.
- Le Gall, J. (2003), *Transmission identitaire et mariages mixtes: recension des écrits*, Groupe de recherche ethnicité et société, Centre d’études ethniques, Université de Montréal.
- Le Gall J., Meintel D. (2014), *Quand la famille vient d’ici et d’ailleurs. Transmission identitaire et culturelle*, Presses de l’Université Laval.
- Mac Phee D., Fritz J. and Miller-Heyl J. (1996), “Ethnic variation in personal social networks and parenting”, *Child development*, 67: 3278-95.
- Milani P. (2001), *Manuale di educazione familiare. Ricerca, intervento, formazione*, Trento, Erickson.
- Milani P., Pegoraro E. (2011), *L’intervista nei contesti socio-educativi. Una guida pratica*, Roma, Carocci.
- Moro M. (2010), *Grandir en situation transculturelle*, Bruxelles, Frédéric Delcor - Ministère de la Communauté Française.
- Mutti A. (2001), “Riflessione pedagogica sui matrimoni misti”, *Famiglia*, 208 : 77-83.
- Odasso L. (2013), *Mixités conjugales. Discrédits, résistances et créativité dans les familles avec un partenaire arabe*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Peruzzi G. (2008), *Amori possibili, le coppie miste nella provincia italiana*, Milano, Franco Angeli.
- Saraceno C. (2007), “Coppie miste, un’ancora di salvezza?”, *Reset*, 103, settembre-ottobre.
- Taguieff P.A. (1988), *La force du préjugé. Essai sur le racisme et ses doubles*, Paris, La découverte.
- Taguieff P.A. (1998), *La couleur et le sang, doctrines racistes à la française*, Paris, Milles et une nuits/Fayard.
- Therrien C., Le Gall J. (2012), “Nouvelles perspectives de la mixité conjugale : le sujet et l’acteur au cœur de l’analyse”, *Enfance, familles, générations*, 17: 1-20.
- Tognetti Bordogna M. (1996, 2001), *Legami familiari e immigrazione: i matrimoni misti*, Torino, L’Harmattan Italia.
- UNAR (2013), *Rapporto Immigrazione. Dossier Statistico. Rapporto UNAR dalle Discriminazioni ai diritti*.

- Varro G. (2003), *Sociologie de la mixité. De la mixité amoureuse aux mixités sociales et culturelles*, Paris, Belin.
- Zanatta A. (2010), *Le nuove famiglie*, Bologna, Il Mulino.
- Zani B., Cicognani E. (2002), *Le vie del benessere. Eventi di vita e strategie di coping*, Roma, Carocci.
- Zask J. (2015), *Introduction à John Dewey*, Paris, La découverte.

# A scuola con Dewey.

## Alla luce del pensiero deweyano, alcune riflessioni sulle attuali dinamiche scolastiche connesse ai Bisogni Educativi Speciali

di *Giulia Righini*<sup>1</sup>

### Abstract

Il contributo intende portare alcuni spunti di riflessione riguardo alle molteplici connessioni riscontrate tra il pensiero pedagogico-educativo di John Dewey e il percorso di ricerca di dottorato. Questo è incentrato sulle complesse dinamiche scolastiche legate all'attribuzione dell'“etichetta” di Bisogno Educativo Speciale (BES), in particolare nei casi in cui l'alunno con BES vive situazioni «svantaggio socio-economico, linguistico, culturale».

### Parole chiave

Ambienti, relazioni, Bisogni Educativi Speciali (BES), etichettamento (*labeling*), svantaggio scolastico.

## Introduzione alla ricerca

A trent'anni dalla Legge 517/77, che sancisce l'inizio dell'integrazione scolastica in Italia, le azioni mirate alla graduale accettazione della diversità e alla tutela del diritto alla differenza<sup>2</sup> sono sfociate nell'identificazione dei Bisogni Educativi Speciali (BES): la Direttiva Ministeriale del 27 dicembre

<sup>1</sup> 2° anno di dottorato in Scienze Pedagogiche presso il dipartimento di Scienze dell'Educazione “G.M. Bertin” (MPED 04).

<sup>2</sup> Per “differenza” si intende, con esplicito riferimento ai principi fondanti del Problematismo pedagogico (Bertin G.M., Contini M.G., 2004), il patrimonio di possibilità di superamento dei condizionamenti psicologici, socio-politici, culturali dovuti alla realtà storica ed alla quotidianità dell'individuo. Si distanzia concettualmente dal termine “diversità”, che rappresenta, invece, la condizione dell'individuo dettata dai fattori genetici, bio-psicologici, socio-culturali (la “gettatezza” di cui parla Heidegger).

2012 e le successive Normative<sup>3</sup>, infatti, accogliendo esplicitamente lo sguardo olistico della prospettiva bio-psico-sociale proposta nell'*International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)* (WHO, 2001), dichiarano che «ogni alunno, con continuità o per determinati periodi, può manifestare Bisogni Educativi Speciali o per motivi fisici, biologici, fisiologici o anche per motivi psicologici, sociali, rispetto ai quali è necessario che le scuole offrano adeguata e personalizzata risposta» (D. M. 27 dicembre 2012, p. 1). In questo senso, quindi, l'area dello «svantaggio scolastico» va oltre la sola presenza di certificazione e diagnosi<sup>4</sup>, comprendendo, insieme alle “sotto-categorie” della disabilità e dei disturbi evolutivi specifici (disturbi specifici dell'apprendimento, deficit di linguaggio, delle abilità non verbali, della coordinazione motoria, dell'attenzione e dell'iperattività), quella dello «svantaggio socio-economico, linguistico, culturale».

Questo ha suscitato nei professionisti che si occupano di scuola e di educazione inclusiva reazioni fortemente contrastanti: da un lato, si rende merito al tentativo di formalizzare il concetto di inclusione come accoglienza, sostegno e valorizzazione di tutte le differenze, siano esse dovute a diversità di ambito culturale, sociale, economico, di genere, etnico, fisico o psicologico; dall'altro, si evidenzia il rischio di cadere in un'ulteriore categorizzazione che racchiuda, e quindi escluda, tutto ciò che si discosta dalla “norma”.

Il mio percorso di ricerca evolve proprio da questa controversa e discussa ambiguità, che si acuisce se si prende in considerazione solo la condizione dello “svantaggio socio-economico, linguistico, culturale”: non rientrando nei parametri né della Legge 104/92 né della Legge 170/2010 e non essendo, quindi, identificati da professionisti specializzati esterni alla scuola, gli alunni che vivono questa situazione di difficoltà sono individuati, come necessitanti di una «speciale attenzione», dai loro stessi insegnanti. È, infatti, esclusiva responsabilità del consiglio di classe/team docenti sia determinare se uno studente «manifesti» bisogni educativi speciali sia decidere se elaborare per lui un Piano Didattico Personalizzato (PDP).

Questo processo implica svariate criticità, alcune delle quali sono state scelte come focus della ricerca: quando e perché la “sana” difficoltà scolastica richiede la definizione dell'etichetta di BES? Qual è la percezione della

<sup>3</sup> C.M. 6 marzo 2012, n. 8 - Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012 “Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica”. Indicazioni operative; Nota Ministeriale 27 giugno 2013, prot. n. 1551 - Piano Annuale per l'Inclusività - Direttiva 27 dicembre 2012 e C.M. n. 8/2013; Nota Ministeriale 21 agosto 2013, prot. n. 13588 - Bisogni Educativi Speciali. Approfondimenti in ordine alla redazione del piano annuale per l'inclusività nell'ottica della personalizzazione dell'apprendimento. Materiali per la formazione dei docenti a.s. 2013-2014; Nota Ministeriale 22 novembre 2013 prot. n. 2563 - Strumenti di intervento alunni BES A.S. 2013-2014 - Chiarimenti.

<sup>4</sup> Si vedano, a questo riguardo, le Leggi 104/92, 53/2003 e 170/2010.

difficoltà negli insegnanti? Esiste già un'etichetta implicita dovuta al confronto con la "normalità" del contesto classe/scuola? E, soprattutto, dopo aver posto l'etichetta di BES, come cambiano le percezioni sulle possibilità dell'alunno e le pratiche didattiche?

Attraverso la cornice teoretica del Problematicismo pedagogico – che sostiene il rispetto della diversità, intesa come “gettatezza” – e la valorizzazione del diritto alla differenza – intesa come panorama di possibilità di crescita – si è scelto, dunque, di indagare alcuni aspetti delle politiche, delle culture e delle pratiche scolastiche adottando lo sguardo della prospettiva “sociocostruzionista” dei Disability Studies: l’approccio critico al linguaggio normativo e sociale in riferimento al rischio di etichettamento e di esclusione; l’attenzione ai ruoli sociali e alle situazioni che favoriscono e promuovono, ostacolano ed impediscono la partecipazione e l’apprendimento di ciascuno; la riflessione sulla dicotomia normalità-anormalità, in cui il concetto di “normale” è elemento centrale nella società attuale, “ansiosamente competitiva” (Iosa, 2013, p.10) che cresce nel “mito della salute perfetta” (Furedi, 2004). Un ulteriore importante apporto all’impianto teorico è stato offerto dal pensiero di Goffman (1963/2012) sul concetto di *stigma* e dalla *Labelling Theory* di Becker (1963/2003).

## A scuola con Dewey

### **Premessa**

A cento anni dalla prima pubblicazione, *Democrazia ed educazione* (Dewey, 1916) offre ancora innumerevoli spunti di riflessione critica sul contesto sociale, culturale e politico odierno. In particolare, l’attenzione di questo contributo è rivolta a rileggere le parole di John Dewey alla luce dei cambiamenti, sempre più repentini e complessi, che contraddistinguono l’educazione formale, la scuola.

Nonostante il suo lavoro si collochi nel contesto statunitense di inizio Novecento, contraddistinto quindi da forte pragmatismo, funzionalismo e comportamentismo, i principi del suo pensiero filosofico se ne discostano, abbracciando una prospettiva educativo-pedagogica tuttora profondamente viva ed attuale: abbandonato un pensare sistematico e dualistico, con *Democrazia ed educazione* Dewey (1916) quasi fonde i concetti di democrazia ed educazione in una visione sistemica della realtà, in cui l’educazione non può

che avere carattere democratico e la democrazia valore educativo (Granese, 1992, p. 27).

Consapevoli di questa inscindibile interrelazione, la collettività deve saper progettare il futuro guardando criticamente al passato, analizzando, indagando, revisionando e rielaborando i vissuti personali e comunitari in un perpetuo (auto)rinnovamento.

Il principio di farsi carico del passato per costruire un futuro migliore dimostra che l'educazione non è più considerata sterile addestramento/imitazione, bensì processo di crescita e di vita che deve essere condito di consapevolezza e pensiero critico, affinché si costruisca una società coesa e unita da fini comuni. Una società *democratica* in cui si possa vivere nella libertà di divenire ed essere sé stessi e in cui i fattori di differenza non siano più antagonisti, ma permettano di riconoscersi nel gruppo sociale di appartenenza.

Dewey riconosce nell'istituzione scolastica il contesto, o meglio «l'ambiente» per usare le parole dell'autore, per «nutrire», «allevare» e «coltivare» i «membri immaturi» del gruppo, «fino a condurli alla propria forma sociale» (Dewey, 1916, p. 53). La scuola ha, dunque, il delicato compito di agire per portare al cambiamento, alla «trasformazione della qualità dell'esperienza personale fino al punto in cui essa partecipi degli interessi, degli scopi e delle idee correnti della comunità» (Dewey, 1916, p. 54).

Su questa premessa prendono forma le considerazioni che mettono in relazione il pensiero di Dewey, espresso in *Democrazia e educazione*, e alcuni aspetti centrali del percorso di ricerca.

## **La scuola come ambiente *speciale*<sup>5</sup>**

La scelta di questo titolo, proposto *in primis* da Dewey, vuole sia sottolineare ulteriormente il ruolo determinante che gioca la scuola nel processo educativo, sia riprendere la parola “speciale” che accompagna molti aspetti della riflessione.

Il *focus* tematico del percorso di ricerca, infatti, sono proprio i bisogni educativi *speciali* ed è curioso come l'accezione di questo termine possa racchiudere diverse sfaccettature: per Dewey indiscutibilmente ha il significato di “privilegiato”, “ottimale”, tant'è che attribuisce anche il compito di insegnare «a un gruppo *speciale* di persone» (Dewey, 1916, p. 50) ... ma si può dire la stessa cosa quando si tratta dei BES?

<sup>5</sup> Titolo del paragrafo 4, del capitolo 2, di *Democrazia e educazione* (Dewey, 1916).

Acronimo comparso per la prima volta nel Rapporto Warnock in Inghilterra (Warnock Committee, 1978) al fine di sostituire il termine “handicap” e di rinnovare il sistema educativo-pedagogico, già attorno agli anni 2000 iniziava ad essere considerato come impreciso e quasi “pericoloso”, tanto da spingere l’UNESCO a raccomandare di sostituirlo con il concetto di *Education for All*, Educazione per Tutti (UNESCO, 2005).

In Italia, la Direttiva sui BES arriva a fine 2012, offrendo, però, come accennato nell’introduzione, un quadro più ampio di bisogni *speciali*: non si tratta più solo di situazioni di deficit o disturbo, ma comprende anche lo «svantaggio socio-economico, linguistico e culturale». L’obiettivo di tutelare, in questo modo, gli alunni con particolari difficoltà ma senza certificazione o diagnosi, diventa così un’“arma a doppio taglio”: chi è effettivamente l’alunno con BES? Cosa significa esattamente «svantaggio socio-economico, linguistico e culturale»? Quando la difficoltà scolastica necessita di un’etichetta?

La risposta va indagata attraverso il punto di vista degli insegnanti: è loro la responsabilità di attribuire il BES, ma è loro anche la responsabilità di scegliere e strutturare, poi, percorsi di insegnamento-apprendimento e di valutazione per quello stesso alunno. In questo processo il rischio incombente è che la difficoltà, il “sintomo”, prenda il posto della centralità del soggetto e che la “diagnosi” di BES diventi un’attenuante deresponsabilizzante.

In questo senso, per far luce su alcune dinamiche che sottostanno all’attribuzione del BES per lo «svantaggio socio-economico, linguistico e culturale», è previsto soffermarsi, all’interno del percorso di ricerca, su due aspetti che si ritiene possano risultare discriminanti.

Il primo elemento è la stesura o meno del PDP: non essendo una scelta normativamente obbligata, ma a discrezione del consiglio di classe, è significativo sapere se/quantità PDP vengono redatti per gli alunni che vivono queste situazioni di «svantaggio scolastico». Si ipotizza che la stesura del PDP possa dimostrare l’impegno e la volontà di strutturare percorsi individualizzati e personalizzati per l’alunno in difficoltà; in caso contrario, perché attribuire il BES?

Il secondo elemento è, invece, il fattore “tempo”: considerato che il bisogno speciale, soprattutto nel caso dello «svantaggio socio-economico, linguistico e culturale», può (dovrebbe?) essere solo temporaneo e non definitivo, quante volte quella difficoltà viene realmente superata facendo così scomparire con essa l’etichetta di BES?

Entrambe queste variabili racchiudono la possibilità di osservare un po' più a fondo la reale *presa in carico*<sup>6</sup> (Canevaro, 2008, p. 63) del singolo e della classe da parte dell'insegnante: le scelte e le prassi didattiche, infatti, sottendono le rappresentazioni che i docenti hanno dei loro alunni – in particolare se si tratta di bambini/ragazzi che si discostano dall'andamento scolastico “regolare” e che vivono, così, situazioni di difficoltà.

Nell'(inter)agire all'interno della e con la complessa eterogeneità dei contesti scolastici bisogna essere consapevoli che la dimensione cognitiva del pensare e del riconoscere categorie di differenza porta a diverse valutazioni e a diversi criteri di comportamento: quando la percezione iniziale coglie la ricchezza della differenza, gli atteggiamenti sono di accoglienza e valorizzazione dei singoli; quando la percezione iniziale è negativa, l'etichetta rischia di strutturare, nel sentire e nel fare collettivo, l'essere di coloro che vengono etichettati, costringendoli, inoltre, a portare «le stigmate della differenza» (Benasayag e Schmit, 2004).

Questo processo può avvenire, forse anche in modo più evidente, nell'attribuzione del BES, perché si introduce, così, la pericolosa criticità del chiudere le differenze in codici linguistici e sigle. Su questa ambiguità insita nell'accezione di BES, infatti, si confronta anche Medeghini, esponente dei Disability Studies<sup>7</sup>, esaminando il problema della (ri)denominazione nelle classificazioni, nelle culture e nei contesti: i processi di categorizzazione, che trovano nella norma il loro presupposto e nel linguaggio normativo e specialistico il loro esito, rischiano di dare il via ad un percorso definitorio che non fa altro che accentuare sempre più la condizione deficitaria, invece che essere possibilità di conoscere, accogliere e valorizzare la ricchezza delle differenze.

È dunque il contesto sociale e culturale, afferma Dovigo nell'introduzione alla versione italiana dell'*Index per l'inclusione* (2002), che stabilisce «quella serie di norme più o meno visibili che definiscono la normalità, e così facendo facilitano o impediscono l'accesso a determinati gruppi di persone, trasformando la differenza in devianza» (p. 19). Questa idea fa eco alla *Labelling Theory*<sup>8</sup> (Becker, 2003) che vede proprio i gruppi sociali come responsabili del creare devianza perché istituiscono norme la cui infrazione

<sup>6</sup> «Farsi carico significa considerare il proprio modo di essere con gli altri secondo la dimensione sinaptica, cioè con la possibilità che elementi di contrasto siano riformulati in termini di progetto comune, individuale e sociale.» (Canevaro, 2008, p. 63)

<sup>7</sup> I Disability Studies (DS), come area di studio e di ricerca sociologica ed educativa, traggono origine dall'attivismo delle persone con disabilità alla fine del secolo scorso, inizialmente in Paesi di lingua e cultura anglosassoni (in particolare nel Regno Unito e negli Stati Uniti) e poi diffusi principalmente in Europa settentrionale e occidentale.

<sup>8</sup> La *Labelling Theory*, studiata nell'ambito della sociologia della devianza durante gli anni '60 e sviluppata principalmente da Howard Saul Becker nel suo libro *Outsiders*, è la teoria

avvia il processo per divenire devianti: le difficoltà ed i problemi che scaturiscono dall'interazione tra l'individuo e il contesto non sono solo imputabili alle caratteristiche personali dei soggetti coinvolti ma devono essere compresi anche in termini di risposte sociali.

L'ambiente particolare nel quale vive un individuo lo porta a vedere e sentire una cosa piuttosto che un'altra, lo porta a formulare progetti che gli permettano di agire con successo con gli altri; lo induce a cercare credenze e gliene indebolisce altre... Così gradualmente esso determina in lui un certo tipo di condotta, una disposizione a certi modi di agire. (Dewey, 1916, p. 54)

Se si considera che l'ambiente, per Dewey, non è solo ciò che circonda un individuo ma «denota la *continuità* delle cose circostanti con le sue stesse tendenze attive» (Dewey, 1916, p. 54), nell'estratto appena proposto l'autore attribuisce a tutto ciò e tutti coloro che agiscono in relazione al soggetto, la responsabilità di determinare il sedimentarsi di certi atteggiamenti e comportamenti piuttosto che altri.

Questo pensiero, se traslato in contesto prettamente scolastico, trova molti elementi di contatto con la teoria dell'Effetto Pigmalione, della "profezia che si autorealizza" (Rosenthal, Jacobson, 1992): l'idea che gli insegnanti hanno dell'alunno influenza, il più delle volte inconsciamente, il loro linguaggio corporeo, il loro tono di voce, il loro metodo di insegnamento al punto che lo studente ne interiorizza il giudizio implicito e costruisce la propria identità su quella iniziale idea. Un pre-concetto che, come elaborato da Rosenthal e ripreso da Riessman, sottovaluta i "bambini svantaggiati" (disadvantaged children), creando un'aspettativa di basso profitto.

Si riprende, a questo proposito, l'affermazione di Dewey che enuncia «l'ambiente consiste nelle condizioni che promuovono o impediscono, stimolano o inibiscono, le attività caratteristiche di un essere umano... Proprio perché la vita [è] un modo di agire, "ambiente" significa ciò che influenza questa attività come incentivo o come freno» (Dewey, 1916, p. 54-55): in ogni ambiente co-esistono tanto le possibilità di accrescere o quanto di annullare le potenzialità dell'individuo, ma è imprescindibile che, in particolare all'interno del contesto scolastico, l'obiettivo primario sia quello di "promuovere" e "stimolare", incoraggiare e sostenere il massimo sviluppo dell'alunno.

secondo cui l'identità e il comportamento degli individui possano essere determinati o influenzati dai termini utilizzati per descrivere o classificarli. In quest'ottica l'etichetta di "deviante" non dipende da un atto specifico compiuto, ma deriva dalla tendenza delle maggioranze di contrassegnare negativamente le minoranze, ossia coloro che si discostano dalle "normali" norme socio-culturali.

Bisogna dunque assicurarsi che la prospettiva dei BES non sia un “freno”, ma un “incentivo”:

[...] la disuguaglianza fra quel che compie l’individuo maturo e quel che compie l’individuo immaturo non solo rende necessario l’insegnamento ai giovani, ma la necessità di questo insegnamento è uno stimolo immenso a ridurre l’esperienza a quella stregua e forma che la renderà più facilmente comunicabile e perciò più adoperabile. (Dewey, 1916, p. 48)

Lo “stimolo”, il tramite relazionale tra “maturi” e “immaturo”, tra insegnanti e alunni, deve essere “facilmente comunicabile” affinché sia anche “adoperabile”: con questa affermazione Dewey suggerisce che le scelte comunicative, e di conseguenza quelle operative, devono essere esplicite e trasparenti per essere efficaci.

Tale ragionamento induce ad aprire una riflessione sull’accezione non necessariamente negativa dell’etichetta: si ritiene indispensabile affermare, infatti, che senza un lavoro di classificazione o differenziazione, senza costruzione di modelli non può esistere nessun pensiero e nessun sapere: la realtà assume significato attraverso l’utilizzo di “schemi mentali”, processi di categorizzazione che ne gerarchizzano gli elementi e ne permettono così la conoscenza. Questo implica, dunque, in risposta alla necessità dell’individuo di rapportarsi al contesto, l’utilizzo di semplificazioni ed inferenze che creano «immagini della mente» atte a decodificare la realtà. Quando si tratta di relazione intersoggettive, come quelle tra insegnanti e alunni, le rappresentazioni sociali permettono di attribuire le caratteristiche di una categoria al singolo che ne fa parte rendendo, così, «familiare lo strano e percettibile l’invisibile» (Moscovici, 1989, p. 365).

Il BES, dunque, diventa “freno” all’apprendimento e alla crescita dell’alunno nel momento in cui non vi è chiarezza nella definizione del significato e degli intenti educativo-pedagogici e didattici che si vogliono perseguire. A questo proposito, infatti, alcune ricerche di ambito internazionale (Farrell et al., 2007; Taylor et al., 2010; Gibbs & Elliot, 2015), indagando il rapporto tra l’attribuzione di etichette, l’autostima degli alunni e le percezioni degli insegnanti sullo studente in difficoltà e sulla propria capacità di costruire adeguati percorsi didattici, hanno rilevato chiaramente una duplice dinamica dovuta alla *specificità* o alla *genericità* dell’etichetta. Nei casi in cui viene utilizzato uno *specific label*, ossia una definizione precisa della difficoltà, di cui si conoscono le molteplici sfaccettature (per esempio, nel caso della “dislessia”), sia insegnanti sia alunni ne traggono beneficio: gli insegnanti si sentono competenti, capaci e riconoscono le peculiarità dell’alunno; l’alunno matura consapevolezza di sé e si sente compreso e guidato verso i

traguardi dell'apprendimento. Al contrario, quando viene attribuito un *generic label*, un generico BES, sia insegnanti sia alunni si sentono spaesati, confusi e meno adeguati ad affrontare le sfide che il complesso processo di insegnamento-apprendimento richiede.

La trasparenza nella comunicazione è fondamentale anche per Dewey (1916) che sostiene come il linguaggio, in questo caso la scelta dell'etichetta, sia frutto dell'azione del pensiero e abbia il potere di produrre un cambiamento migliorativo solo se, nell'impegno continuo di "mettersi nei panni" dell'altro, si riesce a giungere ad una «partecipazione» di significati e di scopi.

Dunque, affinché l'identificazione di una tassonomia delle difficoltà possa risultare utile nella relazione, è indispensabile avere una profonda conoscenza comune e condivisa degli innumerevoli aspetti che la compongono: al contrario, si devono prendere le distanze da una classificazione preesistente all'incontro, che agisce come sapere deterministico, prestabilito, "normalizzato".

Nel percorso di ricerca si ipotizza che, in generale, la determinazione dell'etichetta scaturisca da quella della norma: una norma che è legislativamente approvata e adottata in un determinato contesto sociale e culturale; una norma che si scontra con l'idea di "normalità", che viene comunemente accettata a partire dall'interazione con gli altri fino al più intimo rapporto con sé stessi.

Sostiene, infatti, Goffman (2012) che, per promuovere la costruzione dell'identità personale, l'immagine che gli altri attribuiscono al soggetto, in base alla loro percezione personale della sua esteriorità («dimensione virtuale»), deve combaciare con ciò che il soggetto è realmente («dimensione reale»): lo scarto tra queste due dimensioni, nell'interazione sociale, crea la situazione in cui l'individuo viene stigmatizzato (Goffman, 2012). Secondo questo processo, associare una persona, un alunno nel caso dei BES, ad una sigla, ad un epiteto, comporta il rischio profondo di ridurre la percezione che il mondo e l'individuo stesso ha di sé ad un'unica sua caratteristica, solitamente negativa, che può provocare ulteriori difficoltà e malessere. «È il "miracolo" dell'etichetta: produce l'impressione che l'essenza dell'altro sia visibile» (Benasayag e Schmit, 2004, p. 75).

E così si torna alla domanda che ha stimolato quest'ultima riflessione: cosa sappiamo realmente dell'altro quando conosciamo la sua *etichetta*? Il problema sta proprio nel fatto che si confonde il sapere con ciò che è dato a vedere. Ed è per questo che risulta essenziale, prendendo in prestito le parole di Dewey (1916, pp. 46-47), condividere non solo «gli scopi, le credenze, le aspirazioni, la conoscenza», ma anche «un comune modo di intendere», di attribuire significati affinché ciascuno possa sentirsi ed essere parte di una

collettività in continuo (auto)rinnovamento, anziché rimanere imprigionato in un immobile determinismo individuale e sociale.

## Conclusione

Noi non educiamo mai direttamente, ma indirettamente per mezzo dell'ambiente. Fa una gran differenza che noi si permetta a un ambiente casuale di compiere il suo lavoro, o che si crei l'ambiente adatto allo scopo. (Dewey, 1916, p. 62)

Questo estratto di *Democrazia e educazione* introduce alcune considerazioni conclusive di questo contributo che, nel tentativo di contestualizzare il pensiero educativo-pedagogico di John Dewey nelle dinamiche della scuola di oggi, ha trovato nuovi spunti di riflessione senz'altro preziosi per il lavoro di ricerca: «l'ambiente», inteso come relazione sistemica tra individui, luoghi, spazi e materiali, deve essere «adatto allo scopo».

È inutile dire che stiamo vivendo in mezzo ad una grande incertezza in campo educativo, un'incertezza forse senza precedenti nel passato. Niente viene accettato come assiomatico; non c'è nulla che non possa essere messo in discussione e poche sono le cose su cui si fa o non si polemizza. Conservatori che esortano a tornare a modelli ed a pratiche di vita precedenti, e radicali, che criticano le condizioni presenti, concordano almeno su un punto, perché nessun partito è soddisfatto o di come vanno le cose. Il fatto è che non viene semplicemente attaccato questo o quel metodo o a o a raggiungere certi risultati educativi, ma vengono presi di mira gli ideali e i fini dell'educazione. (Dewey & Childs, 1981, p. 44)

Qual è, dunque, «lo scopo» della scuola?

Dewey, definendola come «ambiente formato con lo scopo deliberato di influenzare le disposizioni mentali e morali dei suoi membri» che deve puntare al «miglioramento sociale» attraverso un approccio riflessivo e critico all'esperienza vissuta e futura, sa essere, ancora una volta, incredibilmente attuale. Infatti, nell'introduzione della Legge 107/2015, la cosiddetta "Buona scuola", l'obiettivo finale risulta essere proprio quello di garantire pari opportunità di successo formativo attraverso una scuola quale laboratorio permanente di ricerca, sperimentazione e innovazione didattica, di partecipazione e di educazione alla cittadinanza attiva e democratica; una scuola costruita sul «rispetto delle differenze» e sul «dialogo tra le culture». Questa deve provvedere, riprendendo nuovamente le parole di Dewey, ad «un ambiente omogeneo ed equilibrato per i giovani, un ambiente più nuovo e più largo», che sappia creare unità, rispetto e consapevolezza di sé e degli altri.

[...] il nostro compito è renderli atti a partecipare ad una vita comune. (Dewey, 1916, p. 49)

Parlare di “nostro” compito estende saggiamente la responsabilità educativa anche allo Stato e alla società tutta, ma rimane onere deontologico degli insegnanti – soprattutto alla luce delle complesse dinamiche connesse al tema dei BES – dispensare e compensare, individualizzare e personalizzare i percorsi di insegnamento-apprendimento per promuovere il successo personale e formativo di ciascun alunno: protagonista attivo del suo percorso di apprendimento e di crescita, può, così, gettare le basi per la costruzione di una identità personale e civica il più possibile solida, consapevole, accogliente, responsabile e partecipativa.

## Normativa

- C.M. 6 marzo 2012, n. 8 - Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012 “Strumenti d’intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l’inclusione scolastica”. Indicazioni operative.
- D.M. 27 dicembre 2012, in materia di “Strumenti di intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l’inclusione scolastica”.
- L. 4 agosto 1977, n. 517 - Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico.
- L. 5 febbraio 1992, n. 104, in materia di “Legge - quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate”.
- L. 8 ottobre 2010, n. 170, in materia di “Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico”.
- L. 13 luglio 2015, n. 105, in materia di “Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti”.
- Nota Ministeriale 21 agosto 2013, prot. n. 13588 - Bisogni Educativi Speciali. Approfondimenti in ordine alla redazione del piano annuale per l’inclusività nell’ottica della personalizzazione dell’apprendimento. Materiali per la formazione dei docenti a.s. 2013-2014.
- Nota Ministeriale 22 novembre 2013 prot. n. 2563 - Strumenti di intervento alunni BES A.S. 2013-2014 - Chiarimenti.
- Nota Ministeriale 27 giugno 2013, prot. n. 1551 - Piano Annale per l’Inclusività - Direttiva 27 dicembre 2012 e C.M. n. 8/2013.
- ONU. (2006). *Convenzione Internazionale sui Diritti delle Persone con Disabilità*. New York.
- UNESCO. (2000). Section for Special Needs Education, *Inclusive Education and Education for All. A challenge and a vision*. Paris.

- Warnock Committee. (1978). *Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young people*. London: D.S.E.
- WHO. (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health*, Genève [Trad. It. OMS. (2002). *ICF: Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Trento: Erickson].

## Bibliografia

- Becker, H. S. (2003), *Outsiders. Saggi di sociologia della devianza*, Torino: EGA-Edizioni Gruppo Abele.
- Benasayag, M. & Schmit, G. (2017). *L'epoca delle passioni tristi*. Milano: Feltrinelli Editore.
- Bertin, G. M. & Contini, M. G. (2004). *Educazione alla progettualità esistenziale*. Roma: Armando Armando.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*, Bristol: CSIE [Trad. It. Dovigo F. e Ianes D. (a cura di) (2008). *L'Index per l'Inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Trento: Erickson].
- Caldin R. (2009). La prospettiva inclusiva nella/della scuola. Percorsi di ricerca e nuove questioni, *Studium Educationis*, 2/3, pp. 85-99.
- Calonghi, F. (1975). *Dizionario latino-italiano*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Canevaro, A. (2008). *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la logica del "dominio"*. Trento: Erickson.
- Dewey, J. & Childs, J.L. (1981). *La frontiera educativa*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education* (trad. it. *Democrazia e educazione*, 1949, a cura di Alberto Granese, Firenze: La Nuova Italia).
- Dewey, J. (2014). *Esperienza e Educazione*. Milano: Cortina.
- Farrell, P., Dyson, A., Polat, F., Hutcheson, G. & Gallannaugh, F. (2007). Sen inclusion and pupil achievement in English schools. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7/3, pp. 172-178. In <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1471-3802.2007.00094.x/full> (ultima consultazione 25/06/2017).
- Furedi, F. (2004). *Il nuovo conformismo. Troppa psicologia nella vita quotidiana*. Milano: Feltrinelli.
- Gibbs, S. & Elliot, J. (2015). The differential effects of labelling: how do 'dyslexia' and 'reading difficulties' affect teachers' beliefs. *European Journal of Special Needs Education*, 30/3, pp. 323-337.
- Goffman, E. (2012). *Stigma. L'identità negata*. Perugia: Ombre Corte.
- Ianes, D. (2005). *Bisogni Educativi Speciali e inclusione, Valutare le reali necessità e attivare tutte le risorse*. Trento: Erickson.

- Ianes, D. (2013). Indicazioni operative per promuovere l'inclusione scolastica degli alunni con B.E.S. sulla base della DM 27/12/2012 e della CM 6/3/2013. *L'integrazione scolastica e sociale*, 12/4. Trento: Erickson.
- Iosa, R. (2013). Frammenti di dialogo per un discorso inclusivo, oltre i B.E.S., *L'integrazione scolastica e sociale*. 12/3. Trento: Erickson.
- Lippmann, W. (2004). *L'opinione pubblica*. Roma: Donzelli Editore.
- Medeghini, R. (a cura di) (2015). *Norma e normalità nei Disability Studies. Riflessioni e analisi critica per ripensare la disabilità*. Trento: Erickson.
- Medeghini, R., D'Alessio, S., Marra, A. D., Vadalà, G. & Valtellina, E. (2013). *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.
- Moscovici, S. (1989; 2005). *Le rappresentazioni sociali*, Bologna: Il Mulino.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968/1992). *Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupils' intellectual development*. Manchester: Irvington Publishers.
- Taylor, L. M., Hume, I. R. & Welsh, N. (2010). Labelling and self-esteem: the impact of using specific vs. generic labels. *Educational Psychology*, 30/2, pp. 191-202.

**Parte terza**  
**Continuità e Linguaggi**



## Introduzione

di *Tiziana Pironi*

Questo gruppo di dottorandi, giunto al resoconto conclusivo di un lungo e approfondito lavoro, di confronto e di scambio di esperienze di ricerca sul tema “continuità e linguaggi”, mette in evidenza alcuni fondamentali nuclei tematici da cui emerge chiaramente la linfa vitale del pensiero deweyano: il valore logico e insieme metodologico della conoscenza intesa in senso laboratoriale come costruzione di pensiero critico, sempre in fieri e perciò orientata in termini di progettualità e di possibilità. Per Dewey l’atto stesso del conoscere è sempre un progettare *in vista di*, secondo una connotazione intrinsecamente laica, in base a cui i valori non sono esterni all’esperienza, bensì continuamente costruiti nell’/dall’esperienza. Come vedremo, in questa sezione, i dottorandi appartenenti ai tre cicli si confrontano con il testo di Dewey, a partire dalle loro ricerche relative alla pedagogia teoretica, alla didattica, alle tecnologie dell’istruzione, alla storia dell’educazione, ricavano forti suggestioni e conseguenti implicazioni in merito alle valenze epistemologiche, etiche e metodologiche che riecheggiano nell’opera deweyana intorno al nucleo tematico di *Continuità e Linguaggi*. Ciò che emerge con forza dalle loro relazioni è soprattutto l’esigenza di decostruire le visioni schematiche, precostituite, che spesso sotto forma di slogan frenano l’uso libero del pensiero, un pensiero, che in prospettiva deweyana è sempre da intendersi come immaginazione creativa.

Alessia Lusardi, sulla base di un percorso di ricerca che affronta i problemi legati a quei disturbi comunicativo-linguistici, legati al fenomeno dell’*ipocognizione*, evidenzia come la deweyana *scuola-laboratorio*, nel far leva sulla progettualità del pensiero, oggi più che mai possa rappresentare per gli adolescenti un luogo di crescita personale in cui poter sviluppare le loro capacità critiche ed al tempo stesso empatiche. Le proposte avanzate da Dewey, in merito all’educazione estetica, grazie ad un approccio didattico di tipo laboratoriale, possono rappresentare una valida risorsa per far fronte a

quelle problematiche relative alla mancata identificazione verbale di emozioni e di idee da parte di soggetti costretti a vivere complesse problematiche socio-educative, molto spesso dovute a contesti familiari difficili. Emergono in primo piano le competenze degli insegnanti nel saper impostare una relazione dialogica, tramite l'organizzazione di un ambiente scolastico, esteticamente curato, in cui i vari linguaggi artistici possono trovare espressione, facendo così emergere le potenzialità latenti e le curiosità inesprese degli allievi, che altrimenti resterebbero condannate al silenzio. Come evidenzia Lusardi nel far riferimento ad *Arte come esperienza* di Dewey, la valorizzazione della creatività e della sensibilità estetica mira non tanto all'espressione dello stato d'animo, ma ad una reinterpretazione del mondo vissuta attraverso l'esperienza. Arte, partecipazione, ambiente, democrazia, cittadinanza diventano così quei concetti-chiave fondamentali in grado di vivificare un'esperienza educativa sempre più orientata alla condivisione e all'integrazione, inibendo quelle forze che spingono alla separazione e alla disgregazione.

La scuola fucina di democrazia, secondo l'intento deweyano, implica un cambiamento del tessuto sociale, che garantisca innanzitutto a tutti i suoi membri condizioni uguali di accesso al sapere. A questo punto diventa essenziale soffermarsi sul concetto di *ambiente* delineato in *Democrazia e educazione*, se si vogliono creare opportunità per *tutti*, in quanto, come insegna Dewey, l'ambiente educativo è costituito da quelle situazioni che effettivamente mutano l'esperienza del soggetto. Come ci mostra Giada Trisolini nel suo intervento, di fronte alla sfida dovuta alle continue innovazioni tecnologiche, il concetto democratico dell'educazione elaborato da Dewey risulta oggi più che mai indispensabile in vista di una costruzione collaborativa e insieme metariflessiva della conoscenza, onde evitare una mera riproduzione culturale del sapere da parte degli studenti. Di conseguenza, come sostiene Trisolini, le odierne tecnologie dell'istruzione possono favorire lo scambio, il dialogo e la personalizzazione dell'apprendimento del soggetto solo se viene garantita la partecipazione attiva degli allievi, nonché la loro reciproca interdipendenza. Anche in questo caso l'attenzione si focalizza sul ruolo del docente, che sulla base di una prospettiva collaborativa e co-costruttivista dovrà essere in grado di predisporre un ambiente laboratoriale di apprendimento attivo e personalizzato. Secondo l'approccio teorico del costruttivismo, che riprende la lezione deweyana, il soggetto partecipa attivamente alla costruzione della conoscenza all'interno di una cornice partecipativa e di tipo cooperativo. L'acquisizione di conoscenza è, quindi, il risultato di un'interazione sociale che nasce dal confronto e dall'utilizzo di metodi di comunicazione interpersonale.

Su questo filo conduttore Alessandro Soriani focalizza l'attenzione sulla continuità degli scambi relazionali mediati dalle tecnologie in contesti di tipo informale. L'obiettivo del contributo di Soriani è quello di analizzare l'influenza delle dinamiche relazionali di tipo digitale e virtuale sui contesti sociali degli ambienti di apprendimento, utilizzando le categorie deweyane di: *ambiente, relazione e continuità*.

L'obiettivo è quello di fornire alcuni strumenti interpretativi ai professionisti dell'educazione per poter intraprendere percorsi didattici che sviluppino l'attività degli allievi con metodo e continuità, nell'ottica di una consapevole interazione tra contesti informali e contesti formali di apprendimento. Secondo Dewey, infatti, come sottolinea Soriani, «*interesse è tensione nel ricercare un terreno comune, nel trovare, cioè, ciò che collega – ciò che è tra – le conoscenze pregresse degli alunni e ciò che si sta apprendendo e rendere questo ponte esplicito e chiaro*». Per questo la ricerca di Soriani affronta una serie di interrogativi di cui gli insegnanti devono finalmente rendersi consapevoli in merito all'influenza delle tecnologie sulle dinamiche relazionali che intercorrono fra gli studenti, cercando di capire di quali dinamiche si tratti.

Infine, sempre nell'ottica del concetto deweyano di “continuità” dell'educazione, Loredana Magazzeni affronta la sua analisi dal punto di vista della storia dell'educazione di genere. Come ella afferma, l'attenzione alla diversità di genere, al rispetto e alla tutela delle differenze affinché non si sedimentino in diseguaglianze sociali attraversa l'opera di Dewey come visione di un mondo che guardi oltre ogni tipo di dualismo e pregiudizio. In particolare Loredana Magazzeni coglie all'interno dell'analisi deweyana l'importanza della comunicazione linguistica evidenziandone una lezione di grande attualità. Oggi, a cent'anni di distanza, un'opera come *Democrazia e educazione* rappresenta una straordinaria riflessione pedagogica per un'azione decostruttiva del linguaggio, che sappia individuare i latenti e intrinseci usi sessisti che hanno legittimato nel corso della storia e legittimano ancor oggi consolidati rapporti di potere. Del resto, secondo Dewey, essere in dialogo con l'altro significa prima di tutto riconoscere l'altrui differenza, esistenziale, culturale, sociale e quindi se la comunicazione è il pilastro della democrazia occorre farne un uso critico e consapevole e mai strumentale.

# Per un laboratorio di parole, comunità educante di democrazia

di *Alessia Lusardi*<sup>1</sup>

## Abstract

Rileggere *Democrazia e educazione* in relazione alla mia ricerca di Dottorato, *La parola come lesione muta*, apre ad una stimolante riflessione sul monito pedagogico di John Dewey, dato che, il suo impegno educativo ha ancora importantissime valenze epistemologiche, etiche e metodologiche che riecheggiano in tutta la sua opera, e non possono che intrecciarsi con le riflessioni e le ricerche della Pedagogia contemporanea pronte a *risignificare* l'arresto dello slancio creativo, la paralisi dell'iniziativa, come risultato drammatico di un'educazione *de-formante*.

## Parole chiave

I pocognizione, risignificazione, partecipazione, simbolo, progetto, forma.

L'intento della mia indagine è quello di analizzare la fenomenologia della *parola muta* inerente ai disturbi *comunicativo-linguistici*, prendendo in esame le teorie psicologiche e psicoanalitiche che hanno messo in luce le caratteristiche di quella *parola* a cui, a causa di una lesione neurale o una ferita inconscia, viene negata la dimensione del *dicibile* che le è propria. Particolare attenzione sarà presentata alle teorie pedagogiche che analizzano stili educativi e disfunzionali, tali da inibire le possibilità alla partecipazione, al dialogo e al confronto, provocando distonie espressivo-comunicative. Il secondo proposito della mia analisi, che nella pedagogia di Dewey trova interessanti connessioni, è quella di elaborare una teoria dell'educazione tesa a favorire, con l'ausilio della didattica dell'arte e della poesia, il recupero della *parola* con la *parola stessa*. Si cercherà di esplorare con l'aiuto dell'*educazione estetica*, come una didattica di *alfabeti inconsueti*, del racconto, delle

<sup>1</sup>Il anno di Dottorato in Scienze Pedagogiche presso il dipartimento di Scienze dell'Educazione "G.M.Bertin" di Bologna

immagini e dei gesti, possano favorire questo processo di significazione e di cura della parola, quando la parola ancora non è.

L'estrema modernità di Dewey, infatti, è quella di realizzare una *scuola-laboratorio* come luogo privilegiato dell'educazione che, nell'impedire l'insorgere del limite, offre la possibilità democratica della parola facendo leva sulla progettualità del pensiero.

## Il laboratory school: imparare facendo

A Chicago [...] la città sembra piena di problemi che protendono le loro mani e chiedono a qualcuno di risolverli diversamente o di gettarli nel lago. Non avevo alcuna idea che le cose potessero essere così tanto più straordinarie e oggettive [...] ma dopo tutto non ci si può veramente liberare della sensazione che occorra un metodo. (Dewey, Dewey, 1894, p.136)

Le parole di Dewey, agli inizi del Nuovo Secolo, descrivono la profonda metamorfosi socio-politica statunitense che rischiava di paralizzare l'individuo dominato dalle nuove forze economiche della Rivoluzione Industriale; perciò, la scuola doveva garantire, grazie ad un nuovo *metodo educativo*, strumenti di riflessività e *pratica pedagogica* per rendere il soggetto in crescita consapevole e protagonista di una *società complessa* in continuo mutamento (Pezzano, 2010).

Questo *metodo*, che ha in sé i prodromi innovativi di *Democrazia e educazione*, viene delineato in *Scuola e società* del 1899, lo scritto giovanile del filosofo americano, dal quale emerge animosamente, la proposta di una scuola-laboratorio come *comunità educante di democrazia*: un modello *aperto*, continuamente adattabile alle trasformazioni sociali e alle esigenze dei soggetti in crescita. Dewey sottolinea, infatti, che è nella scuola che la democrazia trova la sua *originarietà*, grazie a quelle *buone pratiche educative* che non perdono di vista il dialogo e non offuscano le differenze e i processi di crescita. Il Maestro di Chicago celebra così, agli inizi del Novecento, il progetto di scuola democratica: una *micro-società* dalla quale nasceranno i fermenti vitali di una rinnovata democrazia.

Il *Laboratory school* di Chicago, tra il 1896 e il 1903, darà il via ai primi esperimenti di riforma democratica e segnerà "Il cambiamento da una ricezione più o meno passiva e inerziale a una partecipazione energica e vivace" (Dewey, 1899, pp.75-77, 1975), grazie ad una didattica laboratoriale *attiva*, uno spazio di dibattito aperto ai problemi, alle relazioni sociali, per infondere il principio di cittadinanza.

I cittadini, continua il giovane Dewey, “non possono realizzarsi bene alla complessità del mondo che li circonda soltanto grazie alla logica e al sapere fattuale.” (Dewey, 1975, p.111)

La scuola ha la responsabilità sociale e pedagogica di infondere, rispettando le diversità attitudinali di ciascun allievo, quelle competenze comunicativo-linguistiche per partecipare, senza paura, al dibattito e non rimanere in silenzio.

Quando la società diventa più complessa, si sente la necessità di creare un ambiente sociale speciale, che provveda a sviluppare le capacità degli immaturi. (Dewey, 1916, p.29)

La citazione deweyana continua ad essere pregnante di vivaci tensioni antesignane, perché da essa trapela l'esigenza di creare un ambiente *speciale* in risposta ad una realtà *complessa*, ciò che si potrebbe definire, con le parole del fisiologo A. Berthoz, (2011) una soluzione di *semplicità*, ossia la capacità di trovare strategie di adattamento grazie ad azioni semplici e creative ad un sistema o una realtà complessa.

È interessante notare, come sottolinea Edgar Morin, (Morin, Viveret, 2011, p.9) che la parola *complessità* trova il suo significato etimologico in *complexus*, “ciò che è intrecciato” o ripiegato più volte. Cosicché, per cogliere la cifra del mutamento e delle trasformazioni sociali- relate da *metis-sage* culturali, trame narrative, e continui processi identitari, multidimensionali<sup>2</sup>- risuona, potentemente, il bisogno di una cultura democratica “nutrita ontologicamente, nel proprio stesso essere, delle pluralità e delle divergenze” (Morin, 2003, p.56)

Solo privilegiando le connessioni, le aperture al polisenso e alla *multidimensionalità* pedagogica, si potranno scardinare le gerarchie e le contrapposizioni ideologiche, infatti, continua Morin in *Dialogo* (2003) “Per comunicare serve nello stesso tempo qualcosa di comune e una differenza, si tratta di due condizioni: unità e diversità.”

La grande modernità di Dewey è proprio quella di proporre una *Scuola-laboratorio* che non si riduca a conoscenze frammentarie, isolate, e compartimentate (Morin, 2003), ma che coltivi la forza degli *intrecci*, delle divergenze, della creatività, che non educi alla separazione e alla disgregazione ma alla condivisione e all'integrazione.

<sup>2</sup> E. Morin in *Dialogo*, precisa: “L'identità è un processo. È dinamica, mutevole, sempre in fieri. Ed è un processo che è messo in moto dalla narrazione, dal vicendevole gioco della memoria e dell'oblio. In più, in ogni istante, l'identità di ciascuno è multipla, è un sistema. E tutte queste identità interagiscono dentro di noi”.

Se non possediamo strumenti atti a captare l'ambiguità, l'ambivalenza [...], la complessità, non possiamo comprendere bene il senso degli eventi. La comprensione umana comporta non solo la comprensione della complessità dell'essere umano, ma anche quella delle condizioni in cui si forgiano le varie mentalità e in cui prendono vita le azioni. (Morin, 2003, p.11)

Mai come oggi la lezione di *Democrazia e Educazione* è importante per riflettere sulle problematiche socio-educative dei diversi contesti familiari e scolastici, legate al fenomeno dell'*ipocognizione*<sup>3</sup> (Levy, 1975) come mancata identificazione verbale di emozioni e idee, ovvero, quando la parola viene relegata alla dimensione silente. Non saper nominare le proprie emozioni vuol dire non saper raccontare la propria storia, allorché, si perdono le possibilità offerte dall'ascolto: i valori della relazione, della condivisione e della partecipazione. Ridare voce e forma alla *parola* è un impegno pedagogico e democratico di superamento e trascendimento oltre la povertà dell'*essere-senza-parole*. A tal proposito Dewey (1916, pp19-21) scrive

Il significato delle parole dipendono da un'esperienza condivisa in un'azione comune. Quando le parole non rientrano come fattori in una situazione condivisa, esse agiscono come stimoli puramente fisici, non come se avessero un significato, un valore intellettuale.

La povertà di comunicazione si traduce in povertà del pensiero critico e in forme di aggressività inibita o manifesta; gli adolescenti che non riescono ad identificare e dare forma alle loro fragilità, quando manca loro la capacità di significare le emozioni e gli stati d'animo, rimangono privi di controllo sulla realtà e su loro stessi (Carofiglio, 2010, p.19), perché, come ricorda Hannah Arendt, trovare le parole opportune, significa *agire*, "Solo la mera violenza è muta." (Arendt, 2000, p.20)

La violenza è muta perché misera di parole, quindi esibita drammaticamente: nella segregazione del silenzio e dell'autoesclusione o nell'aggressività manifesta. Il sicuro possesso della *parola*, invece, garantisce l'orientamento nella realtà, dischiude possibilità autorealizzanti nel mondo in cui il soggetto in crescita vive. "Un ulteriore segnale del grado di sviluppo di una democrazia e, in generale, della qualità della vita pubblica si può desumere

<sup>3</sup> Il concetto di *ipocognizione* fu utilizzato per la prima volta dall'antropologo Robert Levy nel suo testo *Tahitians. Mind and Experience in the Society Islands* del 1975. Negli anni '50, lo studioso trascorse circa due anni a Tahiti per indagare il motivo dell'alto tasso di suicidi soprattutto nella fascia di età adolescenziale. Dalla ricerca di campo, emerse, che nella cultura tahitiana vi era una sorta di censura semantica delle parole caratterizzanti la dimensione emotiva del dolore. Levy dedusse che, la mancata rappresentazione dell'emozione, in forma di parole, portasse il soggetto a una grave forma di depressione fino al suicidio.

dalla *qualità* delle parole: dal loro stato di salute, da come sono utilizzate, da quello che riescono a significare.” (Carofiglio, 2010. p.21)

È interessante notare, a tal proposito, che la derivazione etimologica di ‘*babel*’ riconducibile al mito della Torre di Babele<sup>4</sup>, e al significato di ‘*barbaro*’, fa affiorare in entrambi i vocaboli un alone semantico intriso di estraneità (Dorfless, 2011, p.252). Il *barbaros*, infatti, era colui che nella Grecia ellenistica non era degno di partecipare alla vita della comunità, perché parlava una lingua sconosciuta, incomprensibile, ritenuto perciò, schiavo, straniero, forestiero, ‘*aneu logou*’, privo della facoltà di parola (Zagrebelsky, 2007, p.157).

Il significato di *babel* viene identificato, altresì, nel concetto di *confusione* della pluralità linguistica, *eteroglossica*, come punizione divina alla vanità umana.

La parola stessa di *babel* ci dimostra la possibilità di indicare il fatto etero-glossico o meglio disglossico, dislessico, a tutti i livelli: il balbettio del giovane impacciato, il *babillement* dell’infante (non padrone della lingua), il *barbaro* considerato tale in terra straniera, perché parlante un altro idioma. (Dorfless, 2011, p.254)

Solo dal dialogo paritario afferma Zagrebelsky, (2007, p.157) purché sia privo di ogni pressione e sottomissione dell’altro, può originarsi l’ “Isonomia” della parola, l’eguaglianza di tutti i cittadini alla partecipazione comunitaria. Ecco perché la democrazia ha urgenza, per rifiorire continuamente, dell’educazione come cura delle parole, capace di dare voce all’originalità contro la ripetizione delle parole svuotate e impersonali, solo così si promuoveranno le tensioni creative e le vocazioni dei soggetti.

La parola ha bisogno di cura particolare[...] il numero di parole conosciute e usate è direttamente proporzionale al grado di sviluppo della democrazia. poche parole conosciute e usate è direttamente proporzionale al grado di sviluppo della democrazia. Poche parole, poche idee, poche possibilità, poca democrazia; più sono le parole che si conoscono, più ricca è la discussione politica e, con essa, la vita democratica. (Zagrebelsky, p.35)

Di conseguenza, la scuola, come luogo privilegiato dell’educazione, deve impedire l’insorgere del limite autoescludente, impegnandosi nella realizzazione di un ambiente che si prenda cura dell’oralità come possibilità democratica della parola e della differenza, capace di infondere nell’allievo la curiosità di sporgersi all’*altruità*, oltre i propri schemi narrativi. Se nella parola vi è identificata “la chiave stessa di ogni vivente intersoggettività” (Dorfless,

<sup>4</sup> La mitica costruzione narrata dalla *Bibbia* nel libro della *Genesi*:11,1-9

2011 p.191) ebbene, l'educazione deve creare ambienti aperti alla pluralità dei linguaggi condivisi, i quali sappiano prima accogliere e poi dare forma, con nuovi codici espressivi, alle storie e alle diverse esigenze degli allievi. L'educazione alla *parola* autentica si otterrà attraverso la valorizzazione della triade *continuità-condivisione-integrazione*, pronta a garantire capacità di effettiva significazione e di autenticità esistenziale.

Lo schema narrativo del sé nasce proprio con le parole che vengono scelte per raccontare e definire la propria storia: "Ci sono parole che aprono prospettive e parole che chiudono, parole che danno aria, ossigeno, parole definitive e parole sospese [...]". (Musi, 2012 p.380)

La competenza all'ascolto è *pre-comprensione*, significa saper leggere le parole e la storia dell'altro; lasciar parlare, infatti, vuol dire vivere l'alterità nel suo racconto, anche nell'errore. Cogliere la parola, quindi, e lasciarsi raggiungere da essa per far sì che emerga la *bedauten* (*il voler-dire*) più che l'oggettività del contenuto, è l'unico modo per carpire ciò che Gadamer definisce il "suono sommerso" (Gadamer, 2005 p.205) che ha dignità di essere conosciuto. Per tanto, possiamo asserire che, la *parola* è *muta* quando manca di *badeuten*, cioè di espressività, di "volente-dire", priva cioè, di ogni intenzionalità comunicativa, come se il corpo non trovasse in sé un gesto espressivo per comunicare il senso della sua storia, come se non fosse presente neanche *l'implicito* o un segno di una qualche voglia di espressività latente. Dare voce al tacito e all'implicito (Annacontini, 2014) grazie alla parola, vuol dire, restituire al soggetto dignità ontologica di espressione, il *dicente* prende forma e presenzialità (Gadamer, 2005,p.38) tramite essa. Questo è il primo atto pedagogico votato alla cura *tras-formativa* verso il cambiamento. Risignificare il vissuto, la narrazione, le parole non dette, tacite, attraverso una nuova genealogia narratologica, sarà una buona pratica pedagogica, uno strumento di schiudimento e disvelamento dell'indicibile.

Il fulcro della concezione deweyana è, infatti, l'educazione di un soggetto che sappia *rinnovarsi* continuamente per sapersi adattare alla complessità, e soprattutto per continuare a ricreare la democrazia, offrendo esperienze autorealizzanti che "allarghino di continuo il senso della vita e garantiscano l'armonia dell'esistenza" (Borghi, in Bellatalla, a cura di, 1977 p. XLV)

L'ostacolo più pericoloso alla conoscenza, scrive H. Von Foerster, "è colui che non è mosso da nessuna profonda curiosità" (Foerster,1992, p.57), in tal caso, il soggetto in crescita non inizia nessun percorso progettuale. La curiosità dei ragazzi, soprattutto nella fase pre-adolescenziale, è sicuramente più difficile da conquistare e orientare, sono un esempio allarmante i gravi

casi di dipendenza da tecnologie<sup>5</sup>, in cui i giovanissimi sono continuamente stimolati e sedotti multisensorialmente dalla dimensione virtuale ed estraniante dei più bizzarri *social network*, i quali trasformano, a poco a poco, l'individuo più fragile in un soggetto *anedonico* (Kramer in Galimberti, 2007, p.69) per la sua incapacità di provare piacere, costringendolo al silenzio paralizzante della solitudine.

Dal punto di vista educativo affiora, quindi, la necessità di sottolineare la rilevanza pedagogica della *ri-significazione* relazionale, con l'intento di realizzare *ambienti educanti* aperti ai *plurilinguaggi* della contemporaneità, in grado di dare voce e forma alle diversità dei soggetti in crescita in un terreno di "compartecipazione" (Eco et.al., 1977) e di continuità linguistiche.

La lezione deweyana, dopo un secolo, ci richiama all'impegno pedagogico per creare una *scuola-laboratorio* che sia, soprattutto, fucina di idee, di gesti, di simboli, e che faccia leva sulla progettualità del pensiero, perché più significati si possiedono, tanto più, i ragazzi e le ragazze accrescono la loro capacità critica ed empatica, oltre che, acquisire il coraggio di dare voce al *non detto*. Il gesto che vuole intenzionare un senso comunicativo, non si esaurisce in una mera azione fisica, in quanto ne risulterebbe un'azione meccanica, così la parola, non risiede solo nel suono che le dona la voce, bensì, nella reciprocità dell'intendersi, nella comune condivisione del senso della parola che celebra il senso. L'intenzionalità linguistica è già *apertità*, cioè apertura all'altro:

Incontrare l'altro ci mette di fronte al nostro limite ma anche alla nostra unicità, costringendoci a trovare un ponte su cui darsi appuntamento, da percorrere sapendo perdere qualcosa di noi per muoverci con più agilità su un terreno sconosciuto, guidati dalla scoperta di quello che ci manca. (Musi, 2011, p.43)

L'atto interpretativo è un appuntamento imprescindibile di colui che forma (il formante) e di colui che percepisce la forma, pertanto, quest'ultimo aggiunge la sua interpretazione e uno sguardo nuovo all'opera, acquisendo una rinnovata relazionalità. L'arte produce continuamente *alterità*, quindi relazione, perchè ri-unisce *l'altro* nella sua differenza (Irigaray, 2007, p.20), infatti, nell'alterità vi è sempre un ritrovo di identità. L'incontro con l'altro, così come l'incontro con l'opera d'arte, "è un viaggio nella vertigine del senso". (Melucci, 1992, p.31)

<sup>5</sup> L'Internet Addiction Disorder (IAD) coniato dallo psichiatra statunitense Ivan Goldberg, agli inizi degli anni'90, descrive il desiderio ossessivo-compulsivo del soggetto nel connettersi continuamente al web perdendo di conseguenza ogni rapporto con la realtà. (Cantelli, Et.al., 2015)

Ricevere una comunicazione, dichiara Dewey (1916 p.7) “Significa avere un’esperienza allargata e diversa. Si partecipa di quel che un altro ha pensato e sentito, e se ne ha il proprio atteggiamento modificato.”

Come afferma Marta Nussbaum (2011), l’atteggiamento inerte, sottomesso, e soprattutto rinunciatario, è esiziale per la democrazia, perché le *democrazie* prendono vita e sono alimentate dal pensiero critico, dalla discussione e dalla controversia, e non sopravvivono senza cittadini attivi e aperti alla differenza dell’alterità.

Per assolvere a questo compito, le scuole devono assegnare un posto di rilievo nel programma di studio alle materie umanistiche, letterarie e artistiche, coltivando una formazione di tipo partecipativo che attivi e perfezioni la capacità di vedere il mondo attraverso gli occhi di un’altra persona [...] C’è bisogno di coltivare lo « sguardo interiore» degli studenti, e ciò implica un’istruzione particolarmente attenta alle lettere e alle arti[...]che metta gli allievi in contatto con le problematiche di genere, razza etnia e li conduca all’esperienza e alla comprensione interculturale. Questa ed umanistica può e deve essere il fulcro dell’istruzione tipo «cittadino del mondo», perché spesso le opere d’arte sono un modo insostituibile mediante il quale iniziare a comprendere le conquiste e le pene di una cultura diversa dalla propria. [...] esse alimentano le capacità di gioco e di empatia in senso generale, e in particolare lavorano sulle zone d’ombra culturali. (Nussbaum, 2011, p.112)

La filosofa americana raccoglie l’insegnamento deweyano nel proporre una cultura umanistica per educare alla democrazia; l’istruzione dovrà essere attenta alla Letteratura e all’Arte<sup>6</sup> per coltivare *lo sguardo interiore* degli studenti.

Così uno studente può scoprire, ad esempio, che il terreno dell’interpretazione è una zona franca in cui ciascuno ha una sua insostituibile verità da portare, e in cui di tanto in tanto tocca a lui “insegnare” e all’insegnante “imparare”. (Ermellini, in Bertolini a cura di, 1990, p.247)

<sup>6</sup> Negli anni Settanta il pedagogista francese Maurice Debesse sosteneva che le discipline scolastiche, che vengono attraversate da una tensione espressivo-artistica, hanno una funzione: «Culturale e salutare, aprono al cambiamento perché si tramutano in discipline del risveglio.» Si veda, M. Debesse, *La creatività e le attività d’espressione*, in (Debesse; Mialeret 1975. P.272). Penso sia importante riflettere a tal proposito, di quanto la ricerca pedagogica, quale «Spazio aperto di riflessione critica che tiene viva l’indagine sull’educativo- formativo», come sottolinea Cambi, così come la ricerca estetica, si nutrano di polisemi, divergenze, e di quell’apertività come: *Cifra ontologica del suo farsi sapere epistemico (sull’uomo per l’uomo)*. La pedagogia è anche arte, continua Cambi, perché: «Corrisponde all’applicazione delle conoscenze necessarie per la realizzazione di un progetto», La pedagogia come l’arte, crea sempre qualcosa di inedito. Si veda (Cambi, 2009).

La scuola perciò può avvalersi, come insegna Dewey, per far sì che la democrazia sia quotidianamente ricreata, di un'educazione aperta alla complessità, all'educazione estetica della narrazione e della poesia... Perché l'Arte vive nell'*Aisthesis*, si nutre di *inediti*, di originalità e di polisemie, è destrutturazione dei paradigmi assodati, perché celebra ciò che non è *attuale*<sup>7</sup> rifiutando le mode, i modelli dilaganti e i luoghi comuni che soffocano le differenze e le sensibilità creative. Lo scopo dell'arte, come scrive il Maestro di Chicago (Dewey, 1934, p.88 trad.it, 1977), in *Arte come esperienza*, "è di *natura educativa*" è un autentico mezzo per insegnare e stimolare l'osservazione della realtà circostante e trarne godimento estetico. Secondo il pedagogista americano, infatti, l'emozione estetica mira, non all'espressione dello stato d'animo, ma "ad una nuova presentazione del mondo attraverso una nuova esperienza" (Dewey, 1977, p.208)

Grazie all'arte si astrae la forma e l'oggetto dalla loro consuetudine, trasferendoli simbolicamente in un nuovo cosmo esperienziale, in quel teatro semantico originario e originale, il solo in grado di tramutare la *cosa* in oggetto-estetico. Contemporaneamente anche il soggetto esperisce una trasformazione interiore, "l'esperienza si rende estetica nella misura in cui l'organismo e l'ambiente cooperano per istituire un'esperienza in cui i due si integrano." (Dewey, 1977, p.208)

La valorizzazione della creatività e della sensibilità estetica, per Dewey, guidano all'autorealizzazione, perché tale esperienza è innanzitutto un processo di liberazione dello spirito umano, che se orientato, diventa il fine autentico dell'educazione. L'immaginazione ha il potere di trasfigurare le consuetudini del reale "di dare vita e luce a ciò che è ordinario, consueto e banale, per costruire e apprezzare situazioni prima non avvertite ed estranee." (J. Dewey, 1975, p.113)

Un ambiente come elogio della *rèverie*, la quale apre alla dimensione dell'intuizione, dell'incantamento, in cui riemerge il ricordo, la reminiscenza, e dove l'io, come scrive Bachelard "gode [...] di una libertà simile al sogno (*rève*)<sup>8</sup>. Ed è proprio dall'immaginazione, che per il filosofo francese, sgorga la metamorfosi e la trasfigurazione del reale, e grazie ad essa, l'immagine e la parola acquistano il valore onirico del sogno.

La realtà poetica della didattica laboratoriale accoglie il conflitto e il disagio del soggetto in crescita grazie ai linguaggi analogico-espressivi, attra-

<sup>7</sup> Per il concetto di inattuale di derivazione nietzschiana, si veda (Bertin, 1977)

<sup>8</sup> Bachelard, in *La poetica della rêverie* (1969) sostiene infatti, che la dimensione immaginifica, non nasca solamente dalle suggestioni dell'arte e della poesia, ma anche dall'esperienza quotidiana e come incipit di molte scoperte scientifiche. Bachelard, *La poetica della Réverie*, Bari, Edizioni dedalo, 1994. Si veda anche la *Rèverie* in (Dallari, 2005, p.83)

verso i quali l'allievo riesce a rappresentare e dare *forma* all'inespresso: l'indicibile trova espressività nel gesto poetico dal quale nascerà un pensiero critico auto-educante. Secondo Dewey l'emozione estetica mira, infatti, non all'espressione dello stato d'animo, ma "ad una nuova presentazione del mondo attraverso una nuova esperienza." (Dewey, 1977, p.208)

Valorizzare l'esperienza artistica e narrativa, è importante per il soggetto in crescita, perché è un'attività simbolica, in quanto l'esito del processo estetico è un'*unione*, un congiungersi, attraverso il quale, il discente apporta all'oggetto, all'immagine visiva, retorica, o letteraria, un significato; l'esperienza diviene *pregnante di senso*, di "*Sinn-Bild*." (Vischer, in Pinotti, 1997, p37).

Il simbolo è l'unione di un elemento materiale ed uno spirituale, "la cui comunicazione è data da un gioco di corrispondenze analogiche" (Schuhl, a cura di Benassi, 1990, p.232). Il termine *simbolo* ha la sua origine etimologica nell'apertura e accoglienza dell'altro, infatti, il greco *symbollein*, è caratterizzato dal prefisso *syn* che corrisponde a "con", metto insieme, e *bàllo* a *getto*. Il *mettere insieme* o il combaciare rimandano al significato della tessera *hospitalitas* della Grecia antica, quale segno di riconoscimento, e di accordo di famiglie e città che possedevano le due parti della tessera.

Ma vi è anche il verbo *bàllein*, cioè l'azione del 'gettare', che rimanda al *getto*, come il primo atto di comunicazione: andare incontro e completarsi con l'altro, *proiettarsi* in avanti, essere in tensione verso un *pro-getto*. Il piacere che si prova nella realizzazione di un progetto e il sentirsi partecipi dell'avventura del processo creativo, promuove la crescita del discente e l'espressione di sé, ed è un modo per capire significati personali, e soprattutto aiuta ad essere intenzionali nel proprio fare-creare. Dewey (Dewey,1972) invita a progettare grazie a tre azioni semplicissime di riflessività e lentezza: *fermarsi, guardare, ascoltare* solo così l'azione si carica di significatività intenzionale, "di responsabilità, di osservazione, alla scelta e ai piani nell'eseguire un'attività di momento in momento." (Dewey,1972 p.137)

È interessante riflettere, per comprendere la rilevanza della dimensione progettuale, che secondo Aristotele, lo *scopo* di un'attività desiderata è il risultato dell'azione che dischiude un'attitudine particolare, una potenzialità che si rivela nell'azione che si compie nella sua eccellenza, dispiegando quell'energia *eudemonica*<sup>9</sup> che indica l'identità dell'essere come virtù, come *Aretè*. Per lo Stagirita la realizzazione del *sé* in un progetto è l'azione di qualsiasi individuo che celebra la scelta del suo agire come risultato della

<sup>9</sup> Non a caso, il termine *eudaimonía*, (II e XII libro dell'Etica *Nicomachea*) deriva etimologicamente da *eudáimōn*: *êu* 'bene' e *dáimōn -onos* 'demone, sorte' che significherebbe colui 'che è protetto dal demone e gli è propizio. Un buon demone, che è tensione creativa autorealizzante. Si veda, *Aristotele Etica Nicomachea*, 1095a18-19. Milano, Bompiani, 2000.

*proairesi*,<sup>10</sup> (ossia la scelta dell'atto come pura intenzionalità che anima l'azione in vista di uno scopo: un desiderio che si *dis-vela* nella scelta *àiresis* (Aristotele, *Etica.Nicomachea*, Libro III), il desiderio originato da risorse e attitudini dell'individuo come rivelazione autentica del proprio sé. Il progetto *ri-orienta*, quindi, perché restituisce al soggetto, attraverso l'elaborazione dei materiali, quell'emozione che altrimenti rimarrebbe senza nome e senza significato; contemporaneamente anche il soggetto esperisce una trasformazione interiore, "muta e si sviluppa attraverso questo scambio con cose che precedentemente erano esterne a lui, analogamente l'esperienza si rende estetica nella misura in cui l'organismo e l'ambiente cooperano per istituire un'esperienza in cui i due si integrano." (Dewey, 1977, pp.291-293).

La guarigione, il cambiamento, sono già in quella scelta, poiché, si concretizza la consapevolezza della persona di realizzare un progetto, è la scelta "da che parte stare", il rispecchiamento con la propria identità e con ciò che si può fare.

Avere uno scopo *significa* prendersi *cura* di un'idea da concretizzare e condividere: l'allievo si apre al mondo, accoglie in sé la realtà ri-elaborandola, restituendo all'altro la sua riflessione. Nel progetto vi è una tensione teleologica che direziona il soggetto alla sua essenza, alla sua *humanitas*. Ridefinire il passato nella possibilità del quotidiano è la consapevolezza di *intenzionare* la realtà, dirigendo la scelta al cambiamento. Avere l'intenzione di fare, scrive Dewey:

Significa prevedere una possibilità futura, avere un piano per il suo adempimento: conoscere i mezzi che rendono il piano passibile di esecuzione come pure gli ostacoli sul cammino; se si tratta veramente di intenzione di fare la cosa, e non di una vaga aspirazione, significa avere un piano che tiene conto delle risorse e delle difficoltà. (Dewey, 1977, p.132)

A tal proposito, è opportuno sottolineare che, la *riuscita* del progetto, come asserisce Pareyson (Pareyson,1974), sia il risultato di una *legge* che si leva dalla coincidenza e dalla coerenza di *norme, avventura, necessità, contingenza, scelta, incertezza*. L'esecuzione della forma-formata è il cammino incerto d'una ricerca in cui la sola guida è l'*attesa* e la *scoperta*, è il risultato d'un processo di formazione che sarà stimolo per la sua interpretabilità, pertanto: "ciò che è formato è di per sé interpretabile." (Pareyson, 1974, p.240).

Ogni intuizione del soggetto, ogni rielaborazione autonoma e simbolica del materiale, può essere quel nuovo vincolo che permette una rivisitazione, una trasformazione fenomenologica del passato, in cui il soggetto si *rinnova*

<sup>10</sup> Il concetto di *proairesis* lo si incontra anche nell'*Etica Eudemia*, (Aristotele1999)

(Dewey, 1972). Considerarsi produttore di un progetto vuol dire sentirsi gratificati nel vedere realizzate le proprie idee ed essere protagonisti intenzionali di esse, tanto è vero che, ciascun progetto *racchiude* in sé quella pregnanza semantica di *fatticità* come *idea-praxi-cura* che conduce al concetto di Arte come *teoria della formatività* (Pareyson, 1974).

La scelta o il fare estetico aprono ad un concetto di *co-evoluzione*: la risonanza della parola e della pausa poetica, così come la produzione di qualsiasi prodotto-estetico (verbo-visuale, musicale e gestuale, o cinematografico) nascono da una cura attenta per l'idea e la narrazione. Dalla reciprocità educatore-allievo e il loro *co-evolvere* (Canevaro, 2008) alla realizzazione di un'idea nata da una particolare sfumatura della realtà, si avrà il primo incontro con la *cura* di un *progetto*. Imparar ad aver cura delle proprie idee, significa scoprire la sacralità delle idee dell'Altro, e dare vita a quel sapere dell'anima, del *tempo perduto*, grazie a nuovi codici espressivi, per ri-significare il proprio vissuto a volte indicibile. Ciò vuol dire ri-conoscere e custodire una parte di sé consacrandola a nuova forma, la quale si offre all'altro nella sua integrità per essere accolta e guardata.

L'arte ha una forte valenza pedagogica proprio perché si nutre di queste intensità esistenziali e progettuali, non solo, ma il processo creativo si impone sugli stereotipi e la superficialità depersonalizzante. cosicché, dalle trame desideranti di segni, tracce, e racconti, che si realizzano nell'incontro-scontro con la realtà, la quale viene trasfigurata grazie ad un atto intenzionalmente estetico, nel suono di una parola poetica o nell'immagine tenue e virulenta della creatività, si vedrà emergere, dall'abisso simbolico, un'identità ancora inconsapevole.

L'insegnante può esortare e consigliare lo studio dei materiali e strumenti più idonei ad esprimere la propria originalità, orientando gli allievi ad elaborare un personale linguaggio di ricerca artistica. In aula verranno stimolate le idee e gli spunti progettuali grazie alla condivisione delle emozioni, dubbi e resistenze, dalle quali si origineranno incontri di mondi e interazioni comunicative.

Dalle prime manifestazioni dell'impulso a disegnare di un bambino fino alle creazioni di Rembrandt, l'io si crea nella creazione degli oggetti, una creazione che richiede adattamento attivo a materiali esterni, poiché implica una modificazione dell'io per utilizzare e, quindi, superare le necessità esterne. (Pareyson, 1974, p.282)

È grazie ad una formazione delle potenzialità dell'individuo, che esso può costruire la sua significazione nel mondo. Potenziare le abilità del soggetto vuol dire dirigerlo verso la propria *autorealizzazione*, verso "il dispiegamento dei suoi poteri, secondo le leggi della sua natura." (Fromm, 1971, p.25)

La didattica laboratoriale propone di cogliere questi rapporti d'identità con i testi e le opere, di modo che, l'allievo possa ritrovare qualcosa di suo, un *tema* che in qualche modo gli appartiene o gli è appartenuto nel passato, qualcosa che già conosce e sente familiare, ciò che gli ricorda la sua storia. L'insegnante, invero, deve farsi *animatore* del testo ed avere un ruolo di "*spiritus vivicans* nel suo duplice aspetto: quello di capacità di significato, lucidità, penetrazione, e quello di energia viva, vitale, propulsiva." (Komar, in Arrigone, Campagner, 2007, p.19)

A questo punto è essenziale soffermarsi sul concetto di *ambiente* delineato in *Democrazia e educazione*, se si vogliono creare opportunità per *tutti*, in quanto, come insegna Dewey, l'ambiente non è solamente ciò che circonda un individuo, ma il vero ambiente è costituito da quelle cose che effettivamente mutano l'esperienza del soggetto. Del resto, se "l'ambiente consiste nelle condizioni che promuovono o impediscono, stimolano o inibiscono le attività caratteristiche di un essere umano." (Dewey, 1972, p.14), significa che, per realizzare un laboratorio aperto alla dimensione olistica dell'allievo, e far fiorire nell'ambiente scolastico il senso di appartenenza, continuità e condivisione, si debba tener conto di un programma pedagogico strettamente connesso all'ideale democratico, infatti, scopo dell'educazione, "è di permettere agli individui di continuare la loro educazione, ossia che l'obiettivo e la ricompensa dello studio sia una continua capacità di sviluppo." (Dewey, 1972, p.128)

Nello spazio-ambiente si realizza la relazione, l'incontro di due reciprocità: il sé dell'allievo incontra l'intenzionalità interpretativa e di ascolto del maestro e dei coetanei, dando vita ad un circolo ermeneutico<sup>11</sup> di esperienze, la condizione ideale dell'incontro pedagogico.

Il rilevante proposito del Maestro di Chicago, è pertanto, quello di dare vita ad un laboratorio fondato sulla *riflessività* della realtà e all'ermeneutica dell'estetico, capace di risvegliare, nel soggetto stesso, una rinnovata consapevolezza che, qualcosa in lui, dall'intricato coacervo di *emozioni mute*, si stia *dis-velando* al mondo, grazie allo *sguardo* orientante dell'*educatore* che lo accompagna alla prossimità di un evento ermeneutico e insieme pedagogico: la mediazione estetica e la relazione dialogica. La realizzazione di ambienti aperti ai vari linguaggi sapranno dare voce alle potenzialità latenti e

<sup>11</sup> Come asserisce M.Dallari, la cui riflessione pedagogica s'incardina sulla *dimensione estetica della paideia*: "Se ci rivolgiamo a ciò che vogliamo conoscere, nella sua totalità, in una dimensione olistica (atteggiamento peraltro necessario in pedagogia) non possiamo dunque ricorrere agli strumenti analitici delle scienze e dobbiamo affidarci all'impressione all'intuizione, a un approccio *sensibile* (riferibili ai sensi, ma anche alla sensibilità). Un approccio *sensibile* che è dunque essenzialmente *estetico*." (Dallari,2005, p.35)

alle curiosità inespresse dei soggetti che, inevitabilmente, rimarrebbero condannate al silenzio.

## Bibliografia

- Annacontini G., (2014). *Pedagogia dal sottosuolo*, Torino: L'Harmattan Italia.
- Arrigone C., Campagner L., (2007). *La scuola dei talenti*, Milano: Odon.
- Aristotele, (2000). *Etica Nicomachea*, Milano: Bompiani.
- Aristotele, (1999). *Etica Eudemia*, Bari: La Terza.
- Arendt H., (2000). *Vita Activa*, Milano: Bompiani.
- Bachelard G., (1994). *La poetica della Reverie*, Bari: Edizioni Dedalo.
- Bertin G.M., (1977). *Nietzsche. L'inattuale, idea pedagogica*, Firenze: La Nuova Italia.
- Bertolini P., a cura di (1990). *didattica*, Firenze, La Nuova Italia;
- Berthoz A., (2011). *La semplicità*, Torino: Codice Edizioni.
- Cambi F., (2009). *Pedagogia generale*, Roma: Carocci.
- Canevaro A., (2008). *Pietre che affiorano*, Trento: Erickson.
- Carofiglio G., (2010). *La manomissione delle parole*, Milano: Rizzoli.
- Cantelli T., Et.al., (2015). *La mente in internet: psicopatologie delle condotte on-line*, Piccin.
- Contini M., Fabbri M., a cura di (2012). *Il futuro ricordato*, Pisa: EDIZIONI ETS;
- Dallari M., (2005) *La dimensione estetica della paideia. Fenomenologia, arte, narratività*, Trento: Erikson.
- Debesse M., Mialeret G. a cura di (1975). *Trattato delle scienze pedagogiche*, Vol.8, Roma: Armando.
- Dewey J., (1899). *Scuola e società*, (trad.it) Firenze: La Nuova Italia, (1975)
- Dewey J., (1916). *Democrazia ed educazione*, Firenze: La Nuova Italia, (1965).
- Dewey J., (1934) *Arte come esperienza*, (trad . it) Firenze, La Nuova Italia, (1977).
- Dewey J., a cura di E.Bellatalla, *Educazione e arte*, Firenze: la Nuova Italia.
- Dewey J., Dewey A., (1894) in *La scuola laboratorio di J.Dewey : la sperimentazione dell'individuo per la democrazia*. NS Ricerca n.2, ottobre 2013;
- Dorfless G., (2011). *Itinerario estetico, simbolo mito metafora*, Bologna: Editrice Compositori.
- Eco U., At.al (1977) *Perché continuiamo a fare e insegnare arte?* Bologna : Capelli Editori.
- Fromm E., (1971). *Dalla parte dell'uomo*, Roma: Astrolabio.
- Gadamer H.G., (2005). *Linguaggio*, a cura di D.Cesare, Bari: Editori Laterza.
- Galimberti U., (2007). *L'ospite inquietante*, Milano: Feltrinelli.
- Irigaray L., (2007). *Oltre i propri confini*, Milano: Baldini Castaldi Dalai.
- Le Boulh, (1989). *L'educazione psicomotoria*, Milano: Unicopoli.
- Levy R., (1975). *Tahitians. Mind and Experience in the Society Islands* University of Chicago Press.

- Melucci A., (1992) *Il gioco dell'io. Il cambiamento di sé in una società globale*, Milano: Feltrinelli.
- Morin E., (2003). *Dialogo, l'identità umana e la sfida alla convivenza*, Milano: Libri Scheiwiller.
- Morin E., Viveret P., (2011). *Come vivere in tempi di crisi*, Milano: Book time.
- Musi E., (2011). *Concepire la nascita. L'esperienza generativa in prospettiva pedagogica*, Milano: FrancoAngeli.
- Musi E., (2012). *Aver cura della differenza nella vita delle parole: note di pedagogia inattuale ispirate ad alcuni pensieri di G.M.Bertin, in Il futuro ricordato, a cura di M.contini, M.Fabbri*. Pisa:EDIZIONI ETS.
- Nussbaum M. C.,(2011). *Non per profitto Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Bologna: il Mulino.
- Schuhl P.M, a cura di S.Benassi (1990). *Platone e le arti figurative*, Ferrara:Book Editore.
- Pareyson L., (1954). *Estetica, teoria della formatività*, Firenze: Sansoni (2010)
- Pezzano T., (2010) *L'organismo sociale del giovane Dewey*, Cosenza: Periferia
- Pinotti A. (1997). *Estetica ed Empatia*, Milano: Guerini Studio.
- Zagrebelsky G., (2007). *Imparare democrazia*, Torino: Einaudi.

# Le innovazioni della rete web a supporto della didattica universitaria

di *Giada Trisolini*<sup>1</sup>

## Abstract

Il contributo intende mettere in luce le molteplici connessioni che le opere di Dewey, in particolare *Democrazia e Educazione*, hanno con il progetto di ricerca di dottorato volto ad analizzare i diversi approcci pedagogici sottesi ai Massive Open Online Courses (MOOCs).

## Parole chiave

Democrazia, didattica attiva, MOOCs, e-learning, costruttivismo.

## Introduzione

Nell'attuale momento storico, caratterizzato da continue innovazioni tecnologiche, il pensiero di Dewey riguardo il concetto democratico nell'educazione risulta oggi più che mai indispensabile per ridefinire la funzione sociale della pedagogia nello sviluppo del soggetto all'interno dei contesti di appartenenza. Come l'autore scrive in *Democrazia e Educazione* "la realizzazione di una forma di vita sociale nella quale gli interessi si compenetrano a vicenda, e in cui vivo è il senso del progresso o riadattamento, rende una comunità democratica più interessata di quanto non abbiano ragione di esserlo le altre comunità in un'educazione deliberata e sistematica" (Dewey, 1916, p. 133). Per perseguire l'ideale democratico dell'educazione, quindi è pure necessario un cambiamento nelle abitudini sociali che si forma nella "esperienza continuamente comunicata" (Dewey, 1916) e si realizza in una società che garantisce condizioni uguali di accesso al sapere e facilita la partecipazione e lo scambio reciproco.

<sup>1</sup> 2° anno di dottorato in Scienze Pedagogiche presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G.M. Bertin" (M-PED/03).

Il processo di democratizzazione della conoscenza, avviatosi già con l'invenzione della stampa, è oggi ulteriormente favorito dallo sviluppo della rete web. La costante evoluzione delle Information and Communication Technologies (ICT), dalla fine degli anni '90 ai giorni nostri, ha avuto e continua ad avere un impatto significativo negli ambiti educativi e formativi tale da consentire ai concetti di formazione a distanza e apprendimento in rete (e-learning) di affrontare nuove sfide. Tali innovazioni permettono un rapido accesso alle informazioni e facilitano la condivisione e la creazione di nuova conoscenza. Proprio in questo ambito si inserisce il percorso di dottorato volto ad approfondire in che modo le innovazioni della rete possano supportare in modo significativo la didattica universitaria attraverso l'adozione di modelli didattici di tipo co-costruttivo.

## **Il progetto di ricerca**

Il progetto di ricerca si colloca all'interno della cornice teorica del costruttivismo, teoria che pone il soggetto al centro del processo di apprendimento (learner centered). Secondo tale approccio, il soggetto partecipa attivamente alla costruzione della conoscenza all'interno di una cornice partecipativa (apprendimento situato, Lave & Wenger, 2006). In tale quadro teorico il processo di apprendimento, fortemente influenzato dalle relazioni sociali (co-costruttivismo), è considerato la risultante di due fattori: la cooperazione con gli altri (fattore sociale) e le caratteristiche del compito (fattore ambientale). L'acquisizione di conoscenza è, quindi, il risultato di un'interazione sociale, ovvero l'apprendimento individuale viene interpretato come il risultato di un processo di gruppo, che nasce dal confronto e dalla collaborazione di gruppi interdipendenti e dall'utilizzo di metodi di comunicazione interpersonale (apprendimento collaborativo, Kaye, 1994).

Gli elementi di innovatività promossi dalle nuove tecnologie ICT e, nello specifico, dalla rete web, hanno portato alla messa a punto e alla sperimentazione di molteplici devices e architetture informatiche, hardware e software, utili alla progettazione e alla creazione di contenuti (ad esempio LO, OER, MOOCs), alla distribuzione, all'erogazione e alla valutazione di percorsi formativi, mediante piattaforme on line (LMS). La diffusione di tali strumenti e applicativi informatici ha consentito all'insegnante di poter progettare e applicare metodologie didattiche innovative e funzionali a garantire una elevata individualizzazione e personalizzazione del processo di apprendimento on line (Calvani, 1999). In ambito formativo, la diffusione dei MOOCs (Massive Open Online Courses), ovvero di corsi accessibili e riutilizzabili da un vasto numero di utenti che prevedono una partecipazione prevalentemente

asincrona e online, ha spinto numerosi studiosi ad interrogarsi sulle potenzialità di tale innovazione dirompente (Christensen, 2010) e quindi ad individuare modelli pedagogici che possano supportare, attraverso l'adozione di approcci didattici innovativi per l'insegnamento e l'apprendimento, la formazione in ambito universitario ed extra-universitario e acquisire vantaggi competitivi nel mercato dell'istruzione. Facendo riferimento alla letteratura internazionale (Bates, 2014; Hayes 2015), possiamo definire un MOOC un prodotto per la didattica che garantisce un percorso di apprendimento strutturato che prevede un syllabus e obiettivi didattici espliciti, materiali e attività di supporto all'apprendimento, un sistema di valutazione basato su quiz, esercitazioni o progetti, un processo di certificazione. Deve essere fruibile attraverso una piattaforma online, deve essere progettato e gestito in modo da garantirne la scalabilità, affinché possa essere fruito da un numero elevato di persone ed infine, deve essere accessibile a tutti, perché non prevede prerequisiti vincolanti la partecipazione, l'appartenenza ad una determinata istituzione, costi per la partecipazione. Alla base dei MOOCs si distinguono diversi modelli pedagogici. George Siemens (2012) fa una prima distinzione tra cMOOC, progettati per favorire processi di aggregazione, relazione, creazione e condivisione della conoscenza (approccio connettivista) e xMOOC, più istituzionalizzati e rigorosamente strutturati, focalizzati sulla riproduzione culturale attraverso video e quiz (approccio comportamentista). Si individuano criteri ulteriori che caratterizzano tali corsi, distinguendo i MOOCs basati su forme apprendimento in rete che adottano strumenti condivisi (network based) da quelli che, invece, enfatizzano l'acquisizione di skills attraverso attività di gruppo (task based) e verificano l'apprendimento dei contenuti mediante l'adozione di strumenti di valutazione specifici (content based).

La ricerca tenta di rispondere ad alcune criticità presenti nella letteratura nazionale e internazionale sul tema dell'implementazione e della valutazione didattica dei Massive Open Online Courses. Risulta molto difficile stabilire degli standard di qualità dei MOOCs in termini generali, poiché il risultato è strettamente connesso alla tipologia dei MOOCs, allo scopo del produttore (università erogatrice) che può proporre corsi per diffondere conoscenze e attrarre nuovi studenti, alla motivazione del fruitore. Secondo Downes (2013), occorre puntare l'attenzione sul processo piuttosto che sul risultato, poiché il MOOC dovrebbe essere visto come un mezzo di scoperta e un modo di fare esperienza. L'autore (2013) promuove una tipologia di MOOC completamente libero, nel rispetto delle diverse motivazioni che portano gli studenti ad iscriversi ad un corso e propone quattro fattori chiave per il successo dei MOOCs: autonomia, apertura, diversità e interazione. Il successo o il fallimento di un corso dipendono da come questi criteri vengono soddisfatti.

Altri studiosi, come Creelman, Ehlers e Ossiannilsson (2014) ritengono che la qualità didattica sia un aspetto saliente da considerare per determinare l'efficacia e il successo del MOOC. Gli autori aprono un dibattito specificatamente rivolto alle modalità di valutazione e certificazione della qualità del MOOC, chiedendosi se risulti necessario prendere in considerazione una modalità alternativa rispetto a quella utilizzata nei corsi universitari tradizionali che consideri i differenti approcci pedagogici e gli obiettivi dichiarati all'interno del MOOC. Gli autori si chiedono, inoltre, se gli elevati tassi di abbandono debbano essere interpretati come un indicatore di qualità (scadente) o se si tratti, invece, di una effettiva scelta dello studente. Secondo Gee (2012), infatti, l'analisi delle motivazioni che spingono gli studenti ad abbandonare il MOOC potrebbe migliorare sensibilmente la qualità didattica dei MOOCs in generale. Jordan (2014), invece, considera il tasso di non completamento come un fattore non determinante la qualità di un MOOC. Infatti, se ci si concentra solamente nel confronto quantitativo tra il tasso di iscrizione e quello di completamento del corso si perdono di vista altri elementi che bisognerebbe, invece, considerare. Innanzitutto, per quali ragioni gli studenti non riescono a completare il percorso? Ciò si traduce quindi in distinguere i casi di drop out che non terminano le attività didattiche da coloro che hanno tentato di concludere pur non soddisfacendo i criteri. Tale dato è difficile da ricavare, poiché i MOOCs non consentono facilmente tale tipo di monitoraggio. Aldilà delle difficoltà oggettive nel mappare migliaia di studenti, vi sono differenti modi attraverso i quali gli studenti partecipano a MOOC e ne beneficiano anche senza conseguire la certificazione. Al tasso di abbandono si aggiunge, quindi, la necessità di considerare, ad esempio, l'incidenza dei diversi approcci valutativi adottati, le differenze emergenti in fase di erogazione tra xMOOC e cMOOC, la scelta dell'approccio pedagogico e quindi la possibilità di riprogettare la didattica prevedendo anche attività di recupero. Per Conole (2013), la progettazione della formazione dovrebbe essere funzionale a incoraggiare la riflessione, facilitare il dialogo e la collaborazione, applicare la teoria alla pratica, creare comunità di pari, incoraggiare la creatività, motivare gli studenti. Una ricerca condotta da Margaryan, Bianco e Littlejohn (2015) presenta l'analisi della qualità della progettazione didattica di 76 MOOC selezionati casualmente. Le autrici hanno esaminato 26 cMOOCs e 50 xMOOCs secondo alcuni modelli e teorie di progettazione didattica, ricavandone 5 punti chiave per l'analisi:

1. Problem- centered e non content-centered: al fine di acquisire competenze in un contesto reale;
2. Activation: funzionale all'attivazione delle conoscenze esistenti come base per nuove conoscenze/competenze; saper integrare le vecchie conoscenze alle nuove;

3. *Demonstration*: come applicare le nuove conoscenze in situazione nuove;
4. *Application*: risolvere problemi (*scaffolding*, *coaching*);
5. *Integration*: modificare i costrutti integrandoli con nuove conoscenze/competenze (riflessione, sintesi).

Altri 5 punti chiave sono stati individuati dalle autrici per le attività di apprendimento:

1. *Conoscenza collaborativa*: tutti gli studenti contribuiscono alla creazione di una conoscenza collettiva;
2. *Collaborazione tra studenti*;
3. *Differenziazione dei diversi stili di apprendimento di ciascun studente*;
4. *Risorse autentiche del mondo reale*;
5. *Feedback sulle prestazioni degli studenti*.

Tale ricerca ha messo in luce la scarsa qualità didattica dei MOOC, i quali difficilmente rispettano i 10 principi di *instructional design* soprariportati, risultando molto più incentrati su altri aspetti relativi prevalentemente alla organizzazione e alla presentazione del materiale didattico.

Al di là dei facili entusiasmi che attualmente echeggiano in disparati territori della educazione e della formazione la costante diffusione quantitativa di questi corsi non va di passo con una adeguata e quanto mai necessaria riflessione educativa e didattica sui MOOCs (Chiappe et al, 2015; Margaryan et al, 2015). Sebbene i MOOCs rappresentino per scuole e università un'opportunità da cogliere, rimane una questione molto importante da considerare. Questi corsi sono una "riproposizione colorata" dell'apprendimento individuale tradizionale e rappresentano l'ultima frontiera della riproduzione culturale? (Guerra, 2015). E dunque, quali modelli didattici sono sottesi ai MOOCs?

Tali domande di ricerca hanno portato alla formulazione di alcuni obiettivi generali che la ricerca si prefigge di raggiungere. In primo luogo, l'individuazione dei modelli didattici adottati nella progettazione dei MOOCs in ambito nazionale; in secondo luogo, l'elaborazione di proposte didattiche innovative per la progettazione e l'implementazione dei MOOCs nel contesto universitario.

Per il raggiungimento degli obiettivi sopra citati, la ricerca è stata suddivisa in due fasi. La prima fase di tipo osservativo ha funzione descrittiva (Coggi & Ricchiardi, 2005) ed è volta ad individuare e analizzare i modelli didattici esistenti attraverso l'adozione di strumenti di rilevazione, quali *check-list* e guide di osservazione, costruiti appositamente a seguito di una accurata analisi della letteratura. In questa prima fase è prevista, infatti, una ricognizione degli studi in ambito didattico, con particolare riferimento alla

didattica co-costruttivista, per definire le caratteristiche didattiche dell'approccio. Lo studio della letteratura consente, inoltre, di individuare le macro categorie e i relativi indicatori, ovvero le caratteristiche osservabili che costituiscono gli strumenti di analisi. La messa a punto della lista di controllo e della guida di osservazione consente la rilevazione dei modelli didattici soggiacenti ad un campione di MOOCs, selezionati secondo la strategia di campionamento per dimensioni (Silverman, 2002) e della coerenza tra gli obiettivi dichiarati, i contenuti proposti e i metodi adottati.

La seconda fase della ricerca ha funzione valutativa, poiché attraverso lo studio di un caso si intende valutare l'efficacia di un modello didattico di tipo co-costruttivista. Il modello sarà progettato e implementato all'interno di un MOOC di un corso curricolare dell'Università di Bologna e verrà valutato secondo il modello di Kirkpatrick (1950). Tale modello, definito gerarchico in quanto ogni suo livello valutativo è propedeutico e quindi necessario alla valutazione del successivo, considera quattro livelli fortemente interconnessi tra loro:

1. Gradimento, rilevazione e misurazione della soddisfazione espressa dai partecipanti al corso, relativamente agli aspetti didattici, organizzativi, logistici, sociali, motivazionali, compresi punti di forza e debolezza.
2. Apprendimento, rilevazione e misurazione dell'efficacia didattica del percorso formativo in termini di conoscenze e di miglioramento delle competenze individuali.
3. Trasferimento, rilevazione e misurazione del potenziale trasferibile nel contesto lavorativo.
4. Ritorno dell'investimento, valutazione relativa alla riduzione dei costi, il miglioramento dell'efficienza nei processi e del clima di classe.

L'intento della ricerca è quello di fornire un contributo relativo alla qualità didattica dei MOOCs in ambito nazionale e valorizzare modelli di progettazione didattica caratterizzati dall'adozione di strategie didattiche innovative con funzioni di interazione sociale e di costruzione collaborativa della conoscenza che potrebbero attribuire all'esperienza di apprendimento in rete un valore aggiunto.

## **Democrazia e Didattica**

La ricerca brevemente presentata offre molteplici punti di contatto con il pensiero di Dewey, ritrovabili nei volumi *Come pensiamo* (1910), *Esperienza e educazione* (1938) e, infine, *Democrazia e Educazione* (1916).

Ritengo utile richiamare alcuni di questi punti raggruppandoli nelle due dimensioni chiave della ricerca. La prima di tipo politico-istituzionale, all'interno della quale risiedono i concetti di democrazia, in particolare mi riferisco al processo di democratizzazione del sapere, e al concetto di lifelong learning. La seconda di tipo didattico, nella quale possono essere inclusi i metodi attivi e i concetti di esperienza e metariflessione.

Relativamente alla prima dimensione, solo nel 1995 con il Libro Bianco della Commissione Europea e subito dopo Delors nel 1996 con il suo Rapporto all'UNESCO "Nell'educazione un tesoro" l'educazione viene considerata come il pilastro portante di una società democratica, una utopia necessaria, un mezzo prezioso e indispensabile per raggiungere ideali di pace, libertà e giustizia sociale (Delors, 1996). Il Rapporto colloca l'educazione al centro dello sviluppo delle persone che apprendono lungo tutto l'arco della vita nella loro integralità, come cittadini responsabili e attivi. Il concetto di apprendimento per tutta la vita trova realizzazione nella Learning society all'interno della quale ciascun individuo ha la possibilità di esprimere il proprio potenziale. L'apprendimento permanente si configura, successivamente, a Lisbona (2000) come un elemento chiave per lo sviluppo della società della conoscenza. Ma già un secolo prima Dewey definisce «una società che ponga tutti i suoi membri in grado di partecipare, a condizioni eguali, a quel che ha di buono e che assicuri un riadattamento flessibile delle sue istituzioni attraverso lo scambio delle diverse forme di vita associata è democratica» (Dewey, 1916, p.145).

La seconda dimensione della ricerca, si riferisce in particolar modo all'ambito didattico. In una società complessa nella quale le dimensioni spazio-temporali vengono superate attraverso l'utilizzo delle innovazioni tecnologiche a favore di una immediata disponibilità di prodotti e servizi, risulta urgente riflettere sulle responsabilità dell'educazione nello sviluppo del pensiero critico. Secondo Dewey (1916) è compito dell'insegnante sviluppare il pensiero come atto del pensare (thinking) e non dell'essere pensato (thought). Attraverso l'attività critica del pensiero la conoscenza viene sottoposta a verifica e le nostre convinzioni vengono di conseguenza riorganizzate. In questo modo il processo educativo rende evidente la distinzione tra conoscenza, che è oggettiva e impersonale, e pensiero, che è soggettivo e personale. Lipman scrive che «il pensiero implica una compenetrazione e un'ibridazione di diverse forme di comportamento mentale, che siamo liberi di concettualizzare in ragionevolezza, creatività e 'cura'. Ogni forma assunta da questi comportamenti è una forma di ricerca; la loro unione non genera un effetto additivo bensì moltiplicativo» (Lipman, 2005, p. 220). Per Dewey il compito dell'educazione è quello di coltivare le attitudini del pensiero riflessivo e consiste «nella formazione di abiti di pensiero svegli, attenti e profondi»

(Dewey, 1961, p. 147). Imparare a pensare sviluppa una presa di coscienza relativa alle proprie conoscenze e permette di conoscere e dirigere i propri processi di apprendimento.

Il dibattito che ha caratterizzato la storia della teoria dell'educazione contrappone al modello tradizionale di tipo trasmissivo e istruttivo quello attivo e progressista, basato su processi di apprendimento esperienziale e partecipativi. Per Dewey (1961), l'istruzione dovrebbe essere considerata come un processo attivo in cui lo studente può interagire con il contesto e modificarlo. Questo approccio considera l'implementazione di metodi didattici attivi per facilitare i processi di costruzione della conoscenza. Mentre nella scuola tradizionale l'apprendimento è il risultato del processo di insegnamento focalizzato sulla trasmissione di contenuti, nella scuola attiva viene privilegiata una dimensione esperienziale nella quale l'apprendimento non è considerato come un mero risultato, ma come un processo centrato sull'acquisizione di un metodo di ragionamento. Come scrisse Dewey (1961), è necessario promuovere l'efficacia pratica e il ragionamento consapevole, diversamente l'apprendimento esperienziale sarebbe ridotto ad un meccanismo di routine. Gli allievi imparano dalle esperienze dirette, mobilitano le conoscenze pregresse e ne acquisiscono di nuove che si integrano alle precedenti in una nuova prospettiva. La partecipazione attiva degli allievi al processo di apprendimento consente loro di interagire con l'ambiente attraverso l'esperienza, costruendo e riadattando le proprie conoscenze e pensieri. L'attribuzione di significato all'esperienza determina l'attivazione di processi meta-riflessivi che consentono all'allievo di prendere coscienza delle proprie capacità e dei propri processi cognitivi.

Le tecnologie e il web possono favorire lo scambio, il dialogo e la partecipazione attiva del soggetto nel processo di apprendimento solo se l'attuazione pratica delle stesse avviene in ambienti che garantiscono dinamiche di reciproca interdipendenza. I MOOCs permettono un'elevata interazione e sono resi dinamici e collaborativi grazie all'uso di tools specifici, come ad esempio i forum di discussione. La forte interazione sociale che potrebbe attuarsi in tali contesti di apprendimento online avvia un processo di costruzione sociale della conoscenza con una funzione riflessiva che si basa sulla mobilitazione delle risorse del soggetto per cercare nuove soluzioni, alimentare il dibattito, produrre nuovi equilibri.

In questo scenario il ruolo del docente può essere rivisto secondo una prospettiva collaborativa e co-costruttivista: si tratta di un professionista con elevate competenze pedagogiche che predispone un ambiente di apprendimento attivo ed è in grado di modificare gli interventi in base alle caratteristiche e potenzialità dell'allievo. Il docente si pone come facilitatore del processo di apprendimento e adotta strategie didattiche innovative, come quelle

laboratoriali, che valorizzano il nesso tra teoria e pratica educativa. È soltanto in una prospettiva di formazione permanente che si realizza la figura di un insegnante come intellettuale che può fornire continuamente il suo apporto critico allo sviluppo e non solo alla riproduzione culturale in cui è inserito.

## Conclusioni

La società della conoscenza pone nuove sfide nell'ambito della formazione non solo relative alla certificazione dei saperi e alla qualificazione delle competenze professionali, ma anche per la riprogettazione personale di accrescimento del sé portando l'individuo ad una piena consapevolezza del processo di apprendimento. Apprendere diventa, quindi, una condizione necessaria per vivere nella società come membri attivi, stare al passo con i cambiamenti e sviluppare una capacità di adattarsi agli stessi. Nussbaum considera centrali e inalienabili le capacità individuali della persona: «il modello di sviluppo umano è legato alla democrazia perché avere voce nella scelta delle politiche che governano la propria vita è un ingrediente basilare di un'esistenza umanamente degna» (Nussbaum, 2010, p. 41).

## Bibliografia

- Bates, T. (2012). What's right and what's wrong about Coursera-style MOOCs. Disponibile da: <http://www.tonybates.ca/2012/08/05/whats-right-and-whats-wrong-about-coursera-style-moocs/>
- Bellatalla, L. (2016). Democracy and Education: perché? *Espacio, Tiempo y Educacion*, 3(2), pp. 17-30.
- Bonaiuti, G. (2014). *Le strategie didattiche*. Roma: Carocci Faber.
- Calvani, A. (1999). *I nuovi media nella scuola. Perché, come, quando avvalersene*, Roma: Carocci.
- Chiappe-Laverde A., Hine N., Martínez-Silva J. A. (2015). Literature and Practice: A Critical Review of MOOCs. *Media Education Research Journal, Comunicar*, n. 44(22), pp. 9-17.
- Christensen, C. (2010). *Disrupting class. How disruptive innovation will change the way the world learns*. New York: McGraw-Hill.
- Coggi, C. Ricchiardi, P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci.
- Commissione Europea (1996). *Libro bianco su istruzione e formazione. Insegnare ad apprendere. Verso la società conoscitiva*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità Europee.

- Commissione Europea (2000). Consiglio Europeo Lisbona 23 e 24 Marzo 2000. Conclusioni della Presidenza. Bruxelles: Parlamento Europeo.
- Conole, G. (2013). MOOCs as disruptive technologies: strategies for enhancing the learner experience and quality of MOOCs. *Revista de Educación a Distancia*, 39, pp 1-17. Disponibile da: [www.um.es/ead/red/39/conole.pdf](http://www.um.es/ead/red/39/conole.pdf)
- Creelman A., Ehlers U., & Ossiannilsson E. (2014). Perspectives on MOOC quality: An account of the EFQUEL MOOC Quality Project. *International Journal for Innovation and Quality in Learning*, 2(3), pp. 78-87.
- Conferenza dei Rettori delle Università Italiane (2015). MOOCs. Prospettive e Opportunità per l'Università italiana. Roma: Fondazione CRUI.
- Delors, J. (1996). *Learning: the treasure within*. Paris: United Nations, Educational Scientific and Cultural Organization, Disponibile da: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590eo.pdf>.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education* (trad. it. *Democrazia e educazione*, 1949, a cura di Alberto Granese, Firenze, La Nuova Italia).
- Dewey, J. (1910). *How we think* (trad. it. *Come pensiamo*, 1961, Firenze, La Nuova Italia).
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education* (trad. it. *Esperienza e Educazione*, 2014, Milano, Raffaello Cortina Editore).
- Downes, S. (2013). The quality of massive open online courses. Disponibile da: <http://cdn.efquel.org/wp-content/blogs.dir/7/files/2013/05/week2-The-quality-of-massive-open-online-courses-StephenDownes.pdf>
- Gee, S. (2012). MITx, the fallout rate. Disponibile da: [www.i-programmer.info/news/150-training-a-education/4372-mitx-the-fallout-rate.html](http://www.i-programmer.info/news/150-training-a-education/4372-mitx-the-fallout-rate.html)
- Guerra L., Ferrari L.,(2015). MOOC: Migliorare le Opportunità dell'Online Collettivo. In *STUDIO ERGO LAVORO - Atti del convegno DIDAMATICA 2015*, pp. 43-50. Disponibile da <http://www.didamatica2015.unige.it/wp-content/uploads/2016/01/Atti-Didamatica.pdf>
- Hayes, S. (2015). MOOCs and Quality: A review of the recent literature, QAA MOOCs Network. Disponibile da: [http://www.qaa.ac.uk/publications/information-and-guidance/publication?PubID=3087#.WWNghxPyg\\_U](http://www.qaa.ac.uk/publications/information-and-guidance/publication?PubID=3087#.WWNghxPyg_U)
- Jordan K. (2014). Initial trends in enrolment and completion of Massive Open Online Courses. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(1), pp. 133-160.
- Kaye A. (1994). Apprendimento collaborativo basato sul computer. *Tecnologie Didattiche*, 2(1), pp. 9-21.
- Lave J., Wenger E. (2006). *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Trento: Erickson.
- Lipman, M. (2005). *Educare al pensiero*. Milano: Vita e Pensiero Editrice.
- Margaryan A., Bianco M., Littlejohn A. (2015). Instructional quality of Massive Open Online Courses (MOOCs). *Computers & Education*, 80, pp. 77-83.
- Nussbaum, M.C. (2010). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.

Siemens, G. (2012). Mooc are really a platform. Disponibile da:  
<http://www.elearnspace.org/blog/2012/07/25/moocs-are-really-a-platform/>  
Silverman, D. (2002). Come fare ricerca qualitativa, Roma: Carocci.  
Vygotskij, L. S. (2004). Pensiero e linguaggio. Bari: Laterza.

# «Interessarsi e disciplinare»: la continuità delle dinamiche relazionali mediate da ambienti digitali

di *Alessandro Soriani*<sup>1</sup>

## **Abstract**

Le giovani e i giovani pre-adolescenti hanno sempre più occasioni di intrattenere scambi relazionali tramite piattaforme di lavoro scolastiche ufficiali e altri ambienti di socializzazione digitale come ad esempio social network. Attraverso una rilettura dei concetti deweyiani di ambiente, di interesse e di disciplina, il contributo ha lo scopo di mettere evidenza come questa continuità di scambi relazionali, che rompe le barriere spazio-temporali, debba essere considerata dalle scuole come elemento influente sul clima sociale degli ambienti di apprendimento.

## **Parole chiave**

Clima di classe, clima sociale, ambienti di apprendimento, scuola, relazioni, ambienti digitali, tecnologie.

Un certo numero di persone non diventano società perché vivono fisicamente vicine, come un uomo non cessa di essere socialmente influenzato da altri. Un libro o una lettera può costituire un'associazione più intima fra esseri umani che distano migliaia di chilometri l'uno dall'altro, di quanto non esista fra conviventi sotto lo stesso tetto. (Dewey, 1916, p.47)

Questa citazione tratta da *Democrazia e Educazione* di John Dewey è particolarmente rivelatrice. Nel 1916 il filosofo americano, in sole 4 righe, è riuscito ad esprimere ed evidenziare una problematica che oggi, cent'anni dopo, viviamo in prima persona e forse in maniera ancora più incisiva: l'influenza delle relazioni che passano attraverso i media su una comunità di

<sup>1</sup> 3° anno di dottorato in Scienze Pedagogiche presso il dipartimento di Scienze dell'Educazione "G.M. Bertin" (MPED 03) in cotutela con l'École doctorale 276 Arts et Médias, dell'Université Sorbonne-Nouvelle Paris 3.

persone. Ci permettiamo, a scopo di chiarire ulteriormente l'intento di questo contributo al lettore, di riformulare tali righe nel seguente modo:

Un certo numero di ragazzi e ragazze non instaurano necessariamente un buon clima di classe solamente perché ogni giorno si siedono fisicamente vicini, come un ragazzo, tornato a casa, non cessa di essere socialmente influenzato dai suoi pari. Un messaggio, una mail, o un post su un social network può costituire un'associazione più intima fra ragazzi e ragazze che abitano lontano o che frequentano classi o scuole diverse, di quanto non esista fra compagni all'interno della stessa classe.

Appare ora forse un po' più chiaro l'obiettivo del contributo, nonché del percorso di ricerca dottorale intrapreso dall'autore di queste righe: riconoscere l'importanza dei concetti di *ambiente*, *relazione* e *continuità* tracciati da Dewey per leggere in una chiave differente l'influenza delle dinamiche relazionali che passano attraverso ambienti digitali sul clima sociale degli ambienti di apprendimento. In questo senso, l'approccio deweyano rappresenta una delle grandi matrici di pensiero all'interno delle quali l'intero percorso dottorale si colloca.

## **Introduzione alla ricerca**

L'obiettivo del progetto di dottorato qui esposto è quello di esplorare e mettere in evidenza i meccanismi d'influenza delle dinamiche relazionali in contesti digitali mediate da ambienti digitali sul clima sociale degli ambienti di apprendimento. La ricerca, che ha impiegato metodi misti che illustreremo in dettaglio più avanti, ha lo scopo di tracciare una fenomenologia dettagliata di questo vero e proprio universo nascosto che possa aiutare i professionisti dell'educazione e gli adulti che orbitano attorno al mondo della scuola a comprenderlo meglio.

Giunta al terzo ed ultimo anno di sviluppo, la ricerca tenterà di dare una risposta alle seguenti domande.

- Esiste un'influenza delle tecnologie sulle dinamiche relazionali che intercorrono fra studenti e studenti e fra studenti e insegnanti? Di che rapporto si tratta? Di che dinamiche si tratta? Che tipo di tecnologie?
- Esiste un rapporto di influenza fra le relazioni mediate da ambienti digitali e il clima sociale di un ambiente di apprendimento? Che tipo di rapporto?
- Quanto gli studenti dipendono dalle relazioni mediate da tecnologie per soddisfare i loro bisogni relazionali?

- Che percezione hanno studenti ed insegnanti delle dinamiche relazionali mediate dagli ambienti digitali? E come vedono il ruolo della scuola?

Nonostante, come mostreremo più avanti quando verrà affrontato il tema della *Computer Mediated Communication*, gli studi sulle dinamiche comunicazionali mediate da tecnologie non siano affatto una novità, soprattutto per le potenzialità che possono esprimere in ambito di innovazione didattica, è piuttosto difficile trovare materiali che si focalizzino sugli aspetti socio-relazionali legati all'uso di ambienti virtuali e, più in particolare, sugli effetti che tali ambienti hanno sul clima sociale di classe. Per questo motivo si è ritenuto importante prendere in considerazione gli scambi relazionali mediati da ambienti digitali nella loro complessità, senza limitarsi alle sole interazioni che avvengono sulle piattaforme di lavoro collaborativo offerte dagli istituti scolastici.

La ricerca, svolta nell'ambito di una cotutela con il dipartimento di Communication et Media dell'Università Sorbonne Nouvelle – Paris 3, è stata svolta presso due scuole secondarie di primo grado in Italia, a Bologna, e due collèges francesi, a Parigi appunto, interessando un totale di 16 classi 8 in Italia e 8 in Francia, scegliendo una classe per ogni annata.

Mentre in Francia i collèges sono strutturati su quattro anni, dalla sesta alla terza, in Italia la scuola secondaria di primo grado è strutturata in tre, dalla prima alla terza. Per questo motivo, in modo da bilanciare il più possibile la popolazione, sono state considerate due classi terze per ogni scuola italiana in modo da avere in ambedue i paesi lo stesso numero di classi.

Gli istituti scolastici sono stati scelti seguendo un criterio di selezione mirato ad ottenere un campione di scuole pubbliche, localizzate né in zone troppo centrali, né in zone troppo periferiche, connotate da una condizione socio-economica delle famiglie beneficiarie dei servizi scolastici mista: né troppo elitaria, né troppo disagiata. Consapevoli del fatto che la scelta sia stata guidata da una certa dose d'approssimazione, desideriamo segnalare che lo scopo dell'indagine non è dichiarativo-oggettivo, bensì fenomenologico: l'intento della ricerca è infatti quello di far nascere domande e sottolineare criticità sulle quali avviare percorsi di riflessione piuttosto che dimostrare oggettivamente qualcosa.

Tra Parigi e Bologna sono state isolate un totale di dodici scuole rispondenti ai criteri, le quali sono poi state contattate singolarmente fino ad ottenere tre istituti scolastici italiani e tre francesi: fra queste, due strutture per ogni nazione sono poi entrate a far parte della ricerca definitiva, mentre le terze sono state interessate come istituti pilota per testare la validità dei questionari e delle tracce delle interviste. Altro criterio di scelta delle strutture scolastiche è stato il fatto che avessero avviato progetti didattici legati all'uso

delle tecnologie e che avessero integrato sistemi di monitoraggio digitale delle attività didattiche.

Nella tabella 1 sono elencati i dati della ricerca con i relativi strumenti di raccolta dati:

Tabella 1 – Sintesi dei dati raccolti

Strumento di raccolta dati	Informazioni	Italia	Francia	Totale
Osservazione con diario	Un giorno di osservazione per ogni classe.	8 classi	8 classi	16
Questionario agli studenti	Un questionario posto agli studenti personalmente dal ricercatore, al termine della giornata di osservazione.	178 alunni	187 alunni	365
Questionario agli insegnanti	Questionario posto ad almeno un insegnante per ogni classe.	10 insegnanti	9 insegnanti	19
Interviste di gruppo con studenti	Interviste semi-strutturate (circa un'ora) con gruppi di 10 studenti volontari.	8 gruppi di alunni	8 gruppi di alunni	16
Interviste con insegnanti	Interviste semi-strutturate (da 25 minuti a un'ora) individuali con insegnanti o dirigenti scolastici	8 insegnanti	10 insegnanti +2 dirigenti scolastici	20

## Il contesto della ricerca

I giovani pre-adolescenti (da 11 a 15 anni<sup>2</sup>), frequentanti le scuole secondarie di primo grado, vivono un periodo evolutivo da sempre assai delicato che oggi, come approfondiremo più avanti, con la rivoluzione introdotta dagli spazi virtuali di socializzazione appare ancora più complesso. Non solo essi sono impegnati ad affrontare un percorso scolastico inedito e più impegnativo rispetto alle loro precedenti esperienze nella scuola primaria, ma sono anche impegnati nella formazione delle loro identità e nella complessa negoziazione dei loro ruoli nei diversi gruppi di pari che frequentano. Per sottolineare la complessità e la natura sperimentativa di questa fase evolutiva, Sherif, Sherif e Murphy (Sherif, Sherif, & Murphy, 1964) definiscono l'adolescenza come un "*laboratorio sociale*" di formazione della propria identità

<sup>2</sup> Si è deciso di prendere in considerazione tale *range* d'età poiché in Francia le scuole secondarie di secondo grado sono di quattro anni, a differenza dei tre anni in Italia.

attraverso il confronto sociale. Il passaggio dalle scuole primarie a secondarie, spesso in concomitanza con l'inizio della fase adolescenziale, è accompagnato da una serie di cambiamenti che interessano sia aspetti più legati alla sfera cognitiva (cambia la scuola, cambia la classe, cambiano le materie e i professori), sia aspetti più strettamente collegati alla sfera relazionale (cambiano i compagni, si instaurano relazioni amicali sempre più significative e si tenta di rivendicare sempre più autonomia dai propri genitori). Questo è il momento in cui ci si affaccia all'adolescenza, un momento di transizione problematico ed unico per tutti i ragazzi e le ragazze che, oggi, è tinto da un maggior grado di complessità a causa della presenza, sempre più forte, dei dispositivi tecnologici in possesso ormai dalla maggior parte dei giovani (Bille, Tagliaferro, Volante, & Pisano, 2015): strumenti che contribuiscono a sovrapporre allo scenario appena descritto nuove forme di interazione e di relazione (boyd, 2014).

È proprio all'interno del quadro appena descritto che si manifestano, da parte dei giovani e delle giovani pre-adolescenti, le prime esperienze con le tecnologie lontane dal controllo parentale.

Nella tabella sottostante, ricavata dai dati raccolti per la ricerca, è evidente come il numero di studenti i cui genitori non controllano le loro pratiche digitali sia in netta maggioranza rispetto a quelli che invece vengono controllati: oltre il 60% (217 su 352) hanno affermato di non sottostare a nessun controllo da parte dei loro genitori.

*Tabella 2 – I tuoi genitori controllano l'accesso e l'uso che fai di internet e dei social network?*

	Classe frequentata				Totale
	1°	2°	3°	4° <sup>3</sup>	
No	49	46	90	32	217
Sì, ma non tutto	10	13	10	3	36
Sì, possono entrarci quando vogliono	14	11	15	2	42
Sì, mi chiedono e glielo mostro	13	21	16	7	57
Totale	86	91	131	44	352

Queste esperienze con le tecnologie sono favorite non solamente dal contesto storico in cui i giovani si trovano – dove ormai avere uno smartphone è diventata prassi quasi obbligatoria per rimanere in contatto con i propri

<sup>3</sup> Le classi quarte interessate dalla ricerca sono solo francesi.

amici o per questioni logistiche di coordinamento coi genitori – ma anche, in alcuni casi, incitate proprio dalle scuole stesse che, sempre più, assumono un ruolo chiave in questa dinamica. Le strutture scolastiche, per gli studenti, sono infatti luoghi dove essi passano gran parte del loro tempo e dove si ritrovano letteralmente immersi nelle relazioni coi loro pari o con adulti “altri” rispetto ai loro genitori. Inoltre è forse uno degli unici contesti in cui i giovani esperiscono un uso delle tecnologie che va al di là dell'intrattenimento e del “semplice” rimanere in contatto con i propri amici: attraverso iniziative ministeriali come il *Plan Numérique pour l'éducation* in Francia o *Piano nazionale la scuola digitale* in Italia, infatti, gli istituti secondari hanno iniziato ad introdurre in maniera sistematica le TICE<sup>4</sup> nella didattica quotidiana permettendo così ai giovani di poter intraprendere percorsi di alfabetizzazione ai media digitali ed alle tecnologie anche in un'ottica di utilizzo più consapevole e finalizzato a scopi didattico-educativi.

Il fatto che gli studenti siano ormai tutti in possesso di dispositivi tecnologici usati per comunicare e per mantenersi in relazione (Caron & Caronia, 2007), spesso anche durante le ore di lezione, unito alla presenza sempre più capillare delle TICE a scuola, sta generando quotidianamente situazioni sempre più complesse e difficili da gestire di cui insegnanti, dirigenti e genitori faticano a tracciarne i profili.

## Ambienti virtuali e relazioni

Alunni, genitori e insegnanti – e questo è emerso con forza anche nei contesti scolastici analizzati – intessono una rete di relazioni che vanno ben oltre le mura della scuola, che vanno, usando le parole di Meyrowitz (1986), oltre *il senso del luogo*, in una dimensione in cui le classiche cornici spaziali e temporali perdono le loro caratteristiche di delimitare, ed essere quindi *teatro*, usando un termine più familiare a Goffman (1956), degli scambi relazionali a causa dell'avvento dei media.

Attraverso, infatti, messaggi, messaggi audio, immagini o filmati condivisi su ambienti digitali ufficiali (cioè messi a disposizione dagli stessi istituti scolastici) o non-ufficiali (cioè quelli utilizzati spontaneamente dagli utenti come ad esempio chat di gruppo, o social network), i concetti di ambiente classe e di rapporto fra pari e fra alunno-insegnante assumono una nuova connotazione ed una dimensione di complessità che spesso, in particolare

<sup>4</sup> L'acronimo TICE è francese e sta per Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement, cioè Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione per l'Insegnamento. Si tratta di tutti quei dispositivi tecnologici e nuovi media digitali che sono usati all'interno di contesti didattici formali.

quando questi interessano situazioni al confine fra “ufficialità” e “non ufficiale”, le istituzioni scolastiche catalogano come qualcosa al di là della loro giurisdizione.

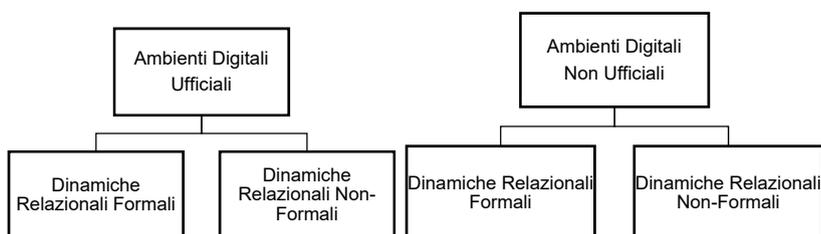
Dewey ci ricorda che il concetto di ambiente non si limita a significare semplicemente ciò che circonda un individuo, ma piuttosto «*denota propriamente le continuità delle cose circostanti con le sue stesse tendenze attive*» (Dewey, 1916, p. 54). Ambiente in senso deweyano è qualcosa costituito dall'insieme delle condizioni che effettivamente mutano gli individui, che «*promuovono o impediscono, stimolano o inibiscono le attività*» di un soggetto.

In questo senso pensare che le dinamiche relazionali - formali e non formali - che passano attraverso ambienti digitali - ufficiali e non ufficiali - non siano da considerare nell'ecologia degli scambi socio-relazionali significherebbe trascurare una grossa parte di cose che accadono e che, aiutati da Dewey, possiamo dire che *mutano* gli individui di un gruppo classe.

Da un lato troviamo quindi tecnologie o spazi digitali messi a disposizione dalla scuola, e più o meno sfruttati da insegnanti e alunni: registri elettronici, classi virtuali, piattaforme di comunicazione alunno-insegnante-genitore, etc. Questi ambienti, che chiameremo Ambienti Digitali Ufficiali (ADU), sono affiancati da quelli che chiameremo Contesti Digitali Non-Ufficiali (ADNU). Per ADNU intendiamo tutti quegli spazi digitali di interazione non ufficiali, vale a dire ambienti di socializzazione spontaneamente usati da alunni, insegnanti, o genitori, non riconosciuti, né messi a disposizione ufficialmente dagli istituti scolastici, come ad esempio gruppi Facebook o WhatsApp, messaggi su Snapchat, o tramite semplice SMS.

Se l'introduzione delle TICE, sul versante didattico, offre nuove sfide, nuovi rischi, ma anche nuove opportunità (Ferri, 2008; Gardner & Davis, 2014; Jenkins, 2010; Prensky, 2012; Spitzer, 2013) è interessante notare come, negli ambienti virtuali, siano essi ufficiali o non-ufficiali, abbiano luogo una grandissima quantità di scambi relazionali di duplice natura: formale (che riguarda scambi che hanno a che fare con la didattica, le comunicazioni ufficiali, il lavoro cooperativo) e non-formale (che riguarda scambi che non hanno a che fare con la didattica ufficiale).

È importante considerare che queste opzioni possono avere luogo in entrambe le tipologie di ambiente digitale appena descritte.



Questa complessa sinergia di elementi rende possibile l’innescarsi di dinamiche spesso difficili da gestire; dinamiche dove la sfera formale e quella informale si mescolano, e dove la giurisdizione dell’istituzione scuola e, con essa, quella degli insegnanti fatica a delinearsi.

È sempre più facile trovare studenti copiare durante le verifiche, scambiare i compiti per casa o darsi reciprocamente consigli attraverso l’uso di semplici SMS o chat di gruppo; com’è altrettanto facile trovarsi in presenza di forum o altri gruppi di discussione su piattaforme scolastiche, le quali diventano spazi che accolgono non solo lavori di gruppo, ma anche vere e proprie dinamiche conflittuali che spesso si ripercuotono in classe.

## Il clima di classe

Il clima di classe, in inglese *classroom climate*, è un concetto estremamente complesso e ricco di definizioni differenti. Spesso, nella letteratura sul tema, lo si trova associato al concetto di setting di classe o ad altri elementi di natura più “ecologica” come ad esempio, atmosfera, ambiente, o milieu. Gli studi più importanti sull’ambiente classe e sugli apprendimenti che vi hanno luogo tendono a mettere in risalto due tipi di elementi: i fattori ambientali propri della classe e l’interazione di fattori cognitivi, affettivi e comportamentali che vi hanno luogo (Chiari, 1994). Le interazioni che avvengono al di fuori delle mura della classe o attraverso ambienti digitali, non sembrano essere troppo considerate in questo tipo di studi.

Partendo dalla teoria del campo di Lewin (1935), passando dalla teoria del reciproco rinforzo di Bandura (1986) e a quella del modellamento di Bronfenbrenner (1977), emerge, da un lato, l’importanza dell’interdipendenza fra persona-comportamento-ambiente e, dall’altro, la rilevanza degli aspetti affettivi, emozionali e percettivi.

Secondo Parker e Kaltsounis (1986) il concetto di clima di classe fa riferimento a una particolare atmosfera sociopolitica che consiste in procedure decisionali, modelli di partecipazione degli studenti, trattamento di problemi controversi per dare una risposta alle opinioni degli studenti e ai modelli delle loro interazioni. Questa definizione è interessante perché dà particolare visibilità alla partecipazione degli alunni e alla loro dimensione relazionale.

Adelman e Taylor (2005) parlano di percezione della qualità del setting classe: una percezione che, in maniera ecologica e complessa, è la risultante di una serie di fattori fisici, materiali, organizzativi, operazionali e sociali. Viene così costruita, via via, una cultura della scuola, cioè una serie di valori, credenze, norme, ideologie, rituali (Meirieu, 2015) e tradizioni che nel tempo determinano la qualità della vita di classe e di scuola. Quello di Adelman e Taylor è un punto di vista di particolare interesse perché in esso viene esplicitata una visione ecologica del sistema classe, elemento che riemerge potente anche nella definizione di Ambrose (Ambrose, Bridges, DiPietro, Lovett, & Norman, 2010), i quali vedono il clima di classe come *“l’insieme degli ambienti intellettuali, sociali, emozionali e fisici in cui gli studenti imparano”*.

Una buona gestione del clima di classe è spesso associata al rendimento scolastico: per Chiari, un apprendimento positivo ed efficace è il risultato di un approccio interdisciplinare unito ad un buon clima di classe.

Ma quali sono dunque gli elementi che andrebbero ad influire, e sui quali quindi è possibile agire per migliorare il clima di classe?

Le ricerche di Fraser (1998) e Freiberg (1999) ci suggeriscono la stretta relazione fra clima di classe ed elementi come il coinvolgimento degli alunni, il loro comportamento all’interno di essa, il senso di auto-efficacia, lo sviluppo sociale ed emozionale, lo stile di leadership, lo stato di burnout dell’insegnante, le politiche scolastiche, e la qualità della vita della scuola.

Chiari, nel suo progetto ispirato al *consistency management* di Freiberg (Freiberg, 1983) identifica nove elementi che determinano e agiscono sul clima di classe:

1. Il concetto di armonia e coerenza fra obiettivi didattici e procedure.
2. Il rafforzamento del senso di identità scolastica
3. La discussione e l’accettazione delle regole
4. L’assegnazione di incarichi e la gestione degli assenti
5. L’equilibrio fra diversi metodi di insegnamento
6. Il lavoro di gruppo e l’apprendimento cooperativo
7. Lo sviluppo di un pensiero positivo e l’arte di fare domande
8. Lo stilare un buon piano della lezione e fare un uso efficace del tempo scolastico
9. Il mantenere un buon rapporto coi genitori

Secondo questo schema, l'insegnante è chiamato a porre particolare attenzione e mantenere alta la sensibilità sui processi di interazione della classe: l'uguaglianza delle opportunità educative passa attraverso l'uguaglianza delle opportunità relazionali.

Kanizsa (2007) associa il clima di classe ad altri sei elementi che contribuirebbero a rendere più fruttuoso il lavoro di classe: buona relazione educativa, stile di insegnamento, capacità dell'insegnante di leggere e lavorare sulle emozioni, necessità di lavorare sulla corporeità, rapporto classe-insegnanti e, elemento davvero interessante, relazioni fra pari.

Moos (1979), concettualizzata la classe come un sistema ambientale, identifica il clima sociale come principale mediatore dell'influenza delle altre tre variabili che ha isolato: ambiente fisico, fattori organizzativi e caratteristiche degli alunni e degli insegnanti.

L'importanza del considerare le relazioni è un fattore costante ed importante che emerge dagli esiti di queste ricerche in campo didattico, ma è difficile trovare riferimenti espliciti alle relazioni informali che avvengono in contesti non formali e informali, cioè al di fuori dalla classe. Diverso è il risultato se consideriamo gli studi, di natura più comunicativa, che interessano la CMC (Computer Mediated Communication).

Ricerche hanno mostrato un potenziale dell'uso di applicativi di messaggistica istantanea sul processo di apprendimento (Pachler, Ranieri, Manca, & Cook, 2012; Smit & Goede, 2012), sul miglioramento delle relazioni informali fra studenti (Cifuentes & Lents, 2011; Smit & Goede, 2012), sul senso di appartenenza ad una certa comunità (Sweeny, 2010), o sull'abbattimento di barriere sociali fra studenti e insegnanti (Bouhnik & Deshen, 2014; Doering, Cynthia, George, & Nichols-Besel, 2008). Ciò è manifestazione del fatto che l'attenzione alle dinamiche relazionali, siano esse formali o informali, che passano attraverso ambienti di socializzazione digitali formali o non-formali, stia aumentando sempre di più, ma non paiono esserci sufficienti pubblicazioni, studi o ricerche su quanto effettivamente tutto il questo complesso sottobosco relazionale giochi nell'ecologia del sistema relazionale classe, in particolare sul clima di classe.

Secondo il modello teorico dell'ecologia dello sviluppo umano, formalizzata da Bronfenbrenner (1979), viene riconosciuta una relazione di complementarità fra un soggetto e gli ambienti in cui è immerso. Secondo lo studioso sarebbe quindi necessario studiare il reciproco adattamento tra un soggetto in via di sviluppo, un adolescente ad esempio, e la molteplicità mutevole delle caratteristiche degli ambienti in cui il soggetto vive e con cui interagisce. Comprendere al meglio lo sviluppo evolutivo di un soggetto, di uno studente nel nostro caso, significherebbe pertanto una *«analisi di sistemi di*

*interazione composti da più persone, che non va limitata ad un unico contesto, e che deve tener conto di aspetti dell'ambiente che vanno al di là della situazione di cui il soggetto fa parte».*

Tali contesti, ognuno con il suo peso socio-politico, giocano certamente un ruolo importante nella determinazione del clima di classe: il fatto che la scuola sia collocata nella provincia di una grande città piuttosto che in un'area centrale, o il fatto che sia una capitale come Parigi o un capoluogo regionale come Bologna piuttosto che un remoto paesino di montagna, o ancora, che al momento della raccolta dati (da Gennaio a Giugno 2016) i cittadini di Parigi stessero vivendo in stato di allerta terrorismo con la presenza continua e onnipresente delle forze dell'ordine, sono senza dubbio attori attivi nell'ecologia del clima di classe che però, in questa sede, non verranno trattati.

La motivazione di tale “selezione” è da ricercarsi nel fatto che la scelta da noi compiuta è quella di soffermarsi maggiormente sull'influenza che possono avere le relazioni mediate da ambienti digitali, pur riconoscendo che esse sono solo uno dei tanti elementi in gioco.

Gli ambienti digitali non possono essere ignorati: chiamate, messaggi, scambi di commenti o fotografie su social network avvengono in continuazione e generano una rete di interazioni proprio come quelle appena descritte da Bronfenbrenner.

## **Interessarsi e disciplinare**

Dewey parla di una scuola che deve essere in grado di suscitare l'*interesse* e di stimolare la *disciplina* dei suoi allievi. L'autore presenta questi due termini per spingere i sistemi scolastici a muoversi verso un cambio di paradigma: da una scuola che tenta di inventarsi modi per stimolare l'interesse degli allievi o la loro disposizione a persistere, verso una scuola in grado davvero di creare situazioni dove gli alunni siano motivati ad apprendere perché hanno un obiettivo che comprendono, che sentono loro e che, pertanto, siano pronti ad operare per raggiungerlo.

Per Dewey, *interesse* è tensione nel ricercare un terreno comune, nel trovare, cioè, ciò che collega – ciò che «è tra» – le conoscenze pregresse degli alunni e ciò che si sta apprendendo e rendere questo ponte esplicito e chiaro. Non significa «*cercare qualche esca piacevole*» per rendere più appetibile un apprendimento – quante volte le tecnologie nella didattica sono percepite in questo modo? – ma vuol dire pensare percorsi didattici in grado di “impegnare l'attività e svilupparla con metodo e continuità”.

Disciplina, invece, è intesa dall'autore come un elemento positivo che spinge i soggetti ad agire e persistere quando un compito, ad esempio quello di apprendere qualcosa, non è facilmente raggiungibile. Una persona disciplinata è una persona in grado di «*riflettere sulle sue azioni*» e di «*intraprenderle deliberatamente*», senza una forzatura dall'esterno, persistendo nel compito «*malgrado le distrazioni, la confusione e le difficoltà*».

Nella prospettiva di questo contributo vorremmo, nell'ottica di cogliere quello che il filosofo americano ha da dire riguardo alla scuola di oggi, mettere in evidenza un nuovo significato della coppia di termini fino ad ora discussa: *interesse e disciplina*.

Iniziamo dal primo di questi, *interesse*. Per Dewey, interesse è anche sinonimo di preoccupazione: chi guarda con interesse a qualcosa è qualcuno che ha un «*desiderio di agire per assicurarsi un possibile risultato*», che si preoccupa, quindi, di qualche cosa che per lui è importante. Ed è proprio sotto questa luce che è più facile scorgerne il significato meno "didattico", meno, cioè, connesso alla dimensione di interesse come motore di apprendimento e più vicino a quell'*I care* tanto caro a Don Milani e agli studenti della scuola di Barbiana.

Proprio alla luce di questo, il sistema scuola dovrebbe avere a cuore la questione, dovrebbe *interessarsi* a tutto ciò che avviene relazionalmente in ambienti che apparentemente non si vedono, quelli virtuali, ma che hanno un significativo potere trasformativo sugli attori coinvolti nella comunità costituita dalla classe.

Uno degli insegnanti intervistati durante la ricerca descritta in queste pagine, alla domanda riguardo a quale fosse il ruolo della scuola, ha risposto:

La scuola ha un'enorme funzione, secondo me, educativa nel comunicare, innanzitutto, quali possono essere gli usi creativi e positivi, costruttivi della rete e delle applicazioni che possiamo trovare. [...] E l'altro aspetto che, diciamo, la scuola può curare, è quello delle relazioni. Cioè un'etica delle relazioni. Che possono svolgersi faccia a faccia o che possono svolgersi anche in separata sede, fuori dalla scuola, tramite un medium, anche digitale.

Questo cambio di prospettiva apre inevitabilmente una serie di problematiche che vanno ad aggiungersi alla già nutrita schiera di interrogativi riguardo all'uso delle tecnologie per la didattica, che in questa sede non discuteremo. Fino a che punto la scuola e gli insegnanti possono e devono spingersi? Dove si ferma la giurisdizione dell'istituzione scuola e dove inizia la vita privata degli alunni e delle loro famiglie?

Insegnanti come quello appena citato pensano che la scuola abbia un ruolo e, conseguentemente, il dovere di interessarsi alla problematica. Ma

cosa significa, nel concreto, interessarsi? Prima di proseguire e affrontare il secondo termine, *disciplina*, desideriamo riflettere su una domanda: sono pensabili scuole completamente libere da dinamiche relazionali informali mediate da ambienti virtuali grazie a divieti imposti? Riportiamo qui la risposta di una delle insegnanti intervistate:

No! E cosa vietiamo ormai? Ci siamo dentro fino al collo anche noi...eh eh eh!

e di una dirigente:

*Quindi, non bisogna vietare quello che non possiamo impedire. Questa è una delle regole fondamentali da rispettare quando dirigi una scuola. [...] L'utilizzo personale è vietato... ma ben presto arriverà il momento in cui... allora, per l'utilizzo didattico abbiamo messo a loro disposizione un terminale speciale che sono i tablet: uno strumento fatto apposta. E per il momento riescono a capire bene la differenza fra questo, che serve qui a scuola, e "il mio telefono portatile", per un uso personale che è vietato. [...] Se ho il permesso di andare su internet, è in un contesto didattico e per servire degli obiettivi didattici. Dunque abbiamo fornito loro un terminale, ed al momento è ben separato, nella testa degli allievi, il concetto: il mio telefono personale è vietato, ma il tablet è autorizzato.*

La *disciplina* deweyana, assume allora un altro significato se decliniamo in verbo: *disciplinare*. La scuola dovrebbe disciplinare questi scambi, che non significa sorvegliarli per coglierne gli abusi e punirli, ma piuttosto averli "a cuore", interessarsene, capirli e trovare un modo per poter tessere nuovi rituali che possano essere utili per stimolare un pensiero critico, e quindi un cambiamento positivo, attorno ad essi: trasformarli in un'opportunità di dialogo, in un terreno di compartecipazione fruttuoso non più sottobanco e clandestino.

Interesse e disciplina, secondo le accezioni qui proposte, sono due concetti fortemente legati, e in questo non ci discostiamo dal pensiero di Dewey, quando afferma che non gli sembra «*necessario insistere sul punto che l'interesse e la disciplina*» sono concetti «*collegati, non opposti*».

## Conclusioni

Le scuole, in particolare gli istituti di formazione secondaria, sono diventate sempre di più luoghi dove gli ambienti in cui sono immersi alunni, insegnanti e famiglie, sono connotati dalla co-presenza di reale e virtuale: non solo si ha la presenza di tecnologie e ambienti di socializzazione messi a

disposizione dalle scuole per facilitare percorsi di apprendimento o processi comunicativi, ma anche la presenza non ufficiale, sotto banco, di ambienti digitali utilizzati informalmente dagli attori coinvolti. Questa fitta e costante – e *continua* – rete di relazioni che si dipana fra ambienti classe, ambienti digitali ufficiali e ambienti digitali non ufficiali costituisce una sfida nella quale la posta in gioco è molto alta. Afferma Dewey che «*ciò che è strano o estraneo [...] tende ad essere moralmente proibito e intellettualmente sospetto*» (Dewey, 1916, p. 60). Per le figure professionali che lavorano nella scuola, ma anche per i genitori stessi, l'intera cosmologia di relazioni generata dagli ambienti digitali è effettivamente qualcosa di “strano”, di “estraneo” e pertanto la tendenza è quella di vietare, proibire, di mantenere un atteggiamento sospetto e diffidente che spesso sfocia in tentativi di controllo, di stretta sorveglianza e di conseguenti punizioni verso i soggetti sorpresi, ad esempio, chini sul telefono in corridoio o, peggio, durante una lezione.

Philippe Meirieu afferma che la scuola sta facendo fronte a scenari educativi nuovi con *rituali* vecchi (Meirieu, 2015). Gli scenari educativi nuovi evocati dal ricercatore francese sono scuole e classi ormai pervase dalla costante co-presenza delle tecnologie, si badi bene, non solo a livello didattico-ermeneutico ma anche a livello socio-relazionale. Trovare rituali, dunque, significa individuare strategie condivise che aiutino a codificare un comportamento e un riconoscimento delle componenti coinvolte nella problematica, cosa di cui oggi, nelle scuole, c'è un bisogno fortissimo.

Significa, concludendo, andare verso una scuola fatta di persone che si interessino della problematica e che tentino il più possibile di trovare strategie per gestirla, o *disciplinarla* secondo l'accezione qui proposta, senza limitarsi a «*vietare ciò che non si può impedire*».

## Bibliografia

- Adelman, H. S., & Taylor, L. (2005). Classroom Climate. In S. W. Lee & P. A. Lowe (Eds.), *Encyclopedia of School Psychology*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Ambrose, S. A., Bridges, M. W., DiPietro, M., Lovett, M. C., & Norman, M. K. (2010). *How learning works: Seven research-based principles for smart teaching*. John Wiley & Sons.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall, Inc.
- Bille, C., Tagliaferro, G., Volante, M., & Pisano, L. (2015). *I nuovi adolescenti e la fuga nel virtuale : genitori, educatori e insegnanti di fronte alle nuove tecnologie*. EDB.

- Bouhnik, D., & Deshen, M. (2014). WhatsApp goes to school: Mobile instant messaging between teachers and students. *Journal of Information Technology Education: Research*, 13, 217–231.
- boyd, danah. (2014). *It's Complicated: The Social Lives of Networked Teens*. New Heaven and London: Yale University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge: MA: Harvard University Press.
- Caron, A. H., & Caronia, L. (2007). *Moving cultures: Mobile communication in everyday life*. *Social Science Computer Review*.
- Chiari, G. (1994). *Climi di classe e apprendimento. Un progetto di sperimentazione per il miglioramento del clima di classe in quattro città italiane*. Milano: FrancoAngeli.
- Cifuentes, O. E., & Lents, N. H. (2011). Increasing student-teacher interactions at an urban commuter campus through instant messaging and online office hours. *Electronic Journal of Science Education*, 14(1).
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education* (trad. It.). Firenze: La Nuova Italia Editrice.
- Doering, A., Cynthia, L., George, V., & Nichols-Besel, K. (2008). Preservice teachers' perceptions of instant messaging in two educational contexts. *Journal of Computing in Teacher Education*, 25(1), 5–12.
- Ferri, P. (2008). *La scuola digitale: come le nuove tecnologie cambiano la formazione*. Milano: Bruno Mondadori.
- Fraser, B. J. (1998). Classroom environment instruments: Development, validity and applications. *Learning Environments Research*, 1(1), 7–34.
- Freiberg, H. J. (1983). Consistency: The key to classroom management. *British Journal of Teacher Education*, 9(1), 1–15.
- Freiberg, H. J. (1999). *School climate: Measuring, improving, and sustaining healthy learning environments*. Psychology Press.
- Gardner, H., & Davis, K. (2014). *The App Generation: How Today's Youth Navigate Identity, Intimacy, and Imagination in a Digital World*. Yale University Press.
- Goffman, E. (1956). *The Presentation of Self in Everyday Life* (1st ed.). University of Edinburgh.
- Jenkins, H. (2010). *Culture partecipativa e competenze digitali. Media Education per il XXI secolo* (Tr. It. a). Milano: Guerini e Associati.
- Kanizsa, S. (Ed.). (2007). *Il lavoro educativo. L'importanza della relazione nel processo di insegnamento-apprendimento*. Mondadori Bruno.
- Lewin, K. (1935). *A dynamic theory of personality*. New York and London: McGraw-Hill.
- Meirieu, P. (2015). *Faire l'école, faire la classe*. Paris: ESF.
- Meyrowitz, J. (1986). *No sense of place: The impact of electronic media on social behavior*. Oxford University Press.
- Moos, R. H. (1979). *Evaluating educational environments*. Jossey-Bass Inc Pub.

- Pachler, N., Ranieri, M., Manca, S., & Cook, J. (2012). Editorial: Social networking and mobile learning. *British Journal of Educational Technology*, 43(5), 707–710.
- Parker, W. C., & Kaltsounis, T. (1986). Citizenship and law-related education. In V. A. Atwood (Ed.), *Elementary school social studies: Research as a guide to practice*. (pp. 14–33). Washington D.C.: National Council for the Social Studies.
- Prensky, M. (2012). *From Digital Natives to Digital Wisdom. From Digital Natives to Digital Wisdom: Hopeful Essays for 21st Century Education*.
- Sherif, M., Sherif, C. W., & Murphy, G. (1964). *Reference groups: Exploration into conformity and deviation of adolescents*. Harper and Row New York.
- Smit, I., & Goede, R. (2012). WhatsApp with BlackBerry; can Messengers be MXit? A philosophical approach to evaluate social networking sites. In *14th Annual Conference on World Wide Web applications (WWW)*. Cape Peninsula University of Technology.
- Spitzer, M. (2013). *Demenza digitale. Come la nuova tecnologia ci rende stupidi*. (Trad. Ita). Milano: Corbaccio.
- Sweeny, S. M. (2010). Writing for the instant messaging and text messaging generation: Using new literacies to support writing instruction. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54(2), 121–130.

# Coeducazione e forme di cittadinanza delle donne nel dibattito primonovecentesco a partire da alcune categorie deweyiane.

di *Loredana Magazzeni*<sup>1</sup>

## Abstract

A sostegno delle tesi sulla coeducazione e sull'importanza della reale parità uomo-donna per una compiuta democrazia, già nei primi saggi Dewey analizza in modo scientifico la positività dello studio e del lavoro per le donne, negli stessi anni in cui sostiene il pensiero e le pratiche di inclusione di filantropie ed emancipazioniste come Jane Addams, fondatrice di Hull House. Analogamente in Italia il dibattito emancipazionista segue e rafforza le sue posizioni, come evidenziano le relazioni sull'educazione femminile, sull'educazione sessuale e sulla coeducazione presentate al 1<sup>o</sup> Congresso Nazionale delle Donne italiane a Roma del 1908, da attiviste ed emancipazioniste, tra cui Maria Montessori. Viene inoltre rilevata, all'interno dell'analisi deweyiana sull'importanza della comunicazione linguistica, l'eccezionale portata di una nuova modalità di presa di parola delle donne: la conferenza pubblica, che apre la scena al crescente protagonismo della cittadinanza femminile.

## Parole chiave

Coeducazione, salute delle donne, educazione sessuale, diritto di parola, cittadinanza femminile.

Woman's political enfranchisement is necessary not only to complete the democratic movement, but that till so completed many present evils which superficial observers attribute to democracy instead of to the inadequate character of our democracy, will persist. (Dewey, 1911, pp. 93-94)

Come sottolinea John Dewey (1859-1952) nelle sue risposte ad un'inchiesta sul suffragio femminile, inchiesta cui partecipò anche Charlotte Perkins Gilman, il completamento di una società democratica vede in primo

<sup>1</sup> Dottoressa di ricerca in Scienze Pedagogiche presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G. M. Bertin" dell'Università di Bologna (MPED 02)

piano la piena partecipazione politica delle donne al governo della nazione. Non solo: questa partecipazione è necessaria a correggere, a suo dire, gli errori che derivano dal carattere ancora inadeguato di tale democrazia. Non importa rispondere alla questione se far partecipare al suffragio solo le donne abbienti o solo quelle che abbiano ricevuto un'istruzione adeguata: i ricchi sanno cavarsela in ogni caso «The property classes will protect themselves pretty well under any conditions» ed è da sciocchi supporre che saper leggere e scrivere sia sinonimo di intelligenza sociale e politica «it is a piece of academic foolishness to suppose that that ability to read or write is an adequate test of social and political intelligence» (Dewey, 1911, p. 94).

Il forte impegno di John Dewey a favore della piena partecipazione delle donne alla vita sociale e politica della nazione nacque, si può dire, a contatto con l'esempio di vita e di buone pratiche inclusive attuato da educatrici ed emancipazioniste come Jane Addams, di cui fu amico e collaboratore, e con cui condivise importanti esperienze educative e di integrazione di immigrati. Jane Addams (1860-1935) aveva fondato nel 1889, con Ellen Gates Starr, Hull House, uno dei primi *social settlements* americani a Chicago, dove era presa in carico l'integrazione dei primi immigrati poveri, sia negli aspetti di cura della persona, salute e alimentazione, sia nell'educazione allo studio del bello e alle arti. In pratica, l'esperienza di Hull House, che intrecciava esperienze educative a rapporti vivi e ad emozioni, mette in atto proprio «quel metodo scientifico di marca deweyiana, in nome del quale ogni atto dell'esistenza è un esperimento, in cui si fondono l'intelligenza propriamente detta, l'immaginazione e l'emozione», configurandosi ancora oggi come un «laboratorio di riforma politico-sociale» (Bellatalla, 1989, p. 111).

Luciana Bellatalla, nel suo studio dedicato a Jane Addams, riporta le parole di Christopher Lasch: «È difficile dire se Dewey ha influenzato Jane Addams o se Jane Addams ha influenzato Dewey. Essi si influenzarono a vicenda e riconobbero generosamente i loro reciproci obblighi. La Hull House e la scuola sperimentale di Dewey, presso l'Università di Chicago, si scambiavano costantemente idee e personale» (Bellatalla 1989, p. 36).

L'ideale di Addams è quello di una "moralità sociale", secondo l'esempio mazziniano, non solo individuale, perché, come scrive Dewey, «Possedere la virtù non significa aver coltivato alcuni tratti esclusivi e definibili; significa essere, in maniera piena ed adeguata, ciò che si è capaci di diventare mediante l'associazione con gli altri in tutti i compiti della vita. In fatto di comportamento, moralità e socialità si identificano» (Dewey, 1970, pp. 456-457).

È la famiglia il luogo dove nasce, in virtù dei legami affettivi, questa forma di modello di comportamento sociale, questa azione morale, che poi si rivolge a tutta la società. L'opera di Jane Addams, *Democracy and Social*

*Ethics*, pubblicata nel 1902, è bene accolta sia da Dewey sia da James, e quest'ultimo ebbe a dire di Jane, in una lettera del 17 settembre 1902: «La religione della democrazia richiede soprattutto un'interpretazione simpatica tra le differenti classi di cui la società si compone; lei ha contribuito a ciò in maniera magistrale» (Bellatalla, 1989, p. 42).

La pratica femminile di relazioni orizzontali e di azione a favore dei più deboli ed emarginati, che costituiva uno dei caratteri distintivi del femminismo pratico anche in Italia, è agito nelle comunità educative dei *social settlements*, come ben sottolinea Giovanna Providenti:

La questione delle donne è comunque solo una delle componenti della soggettiva necessità dei *social settlement*, che viene posta in chiave universale: solo partendo dalla propria soggettività – fatta di aspirazioni e necessità – è possibile essere artefici, costruttivi e coerenti, della società democratica equa di cui il *social settlement* vuole essere uno strumento e un luogo in cui al tempo stesso proporre e sperimentare relazioni orizzontali e solidali tra differenti classi sociali e culture<sup>2</sup>.

L'attenzione alla diversità di genere, al rispetto e alla tutela delle differenze affinché non si sedimentino in diseguaglianze sociali attraverso l'opera di Dewey come visione di un mondo che guardi oltre ogni tipo di dualismo e pregiudizio. A partire da *Education and the Health of Women* (1885), a *Health and Sex in Higher Education* (1886), a *Is co-education Injurious to Girls?* (1911), cioè dai primi saggi nei quali il suo interesse si focalizza sugli aspetti fisici, emotivi e affettivi della esperienza individuale femminile e maschile, egli ripensò in modo innovativo, anche nel percorso educativo, la relazione uomo-donna come una delle prime forme di interazione sociale, ancora soggetta a barriere culturali e linguistiche, trasversali a quelle di razza, classe, territorio nazionale, che individuano il dualismo fra uomo e donna, ricchi e poveri, nord e sud del mondo, governanti e governati, tanto da far parlare di un "femminismo" di Dewey (Vaamonde Gamo & Nubiola, 2016). L'uguaglianza fra uomini e donne e la rottura delle barriere sociali che li separano sono indispensabili allo sviluppo democratico di una nazione. Egli denuncia le conseguenze epistemologiche, morali e politiche dei dualismi che giustificano e perpetuano le diseguaglianze sociali, e individua nell'educazione quel modello di vita e di esperienza da cui dipendono sia la crescita personale sia quella della società tutta.

In *Health and Sex in Higher Education*, fra i primi saggi del 1886, Dewey riporta e analizza i dati di un'inchiesta realizzata nel 1882, commissionata dal *Massachusetts Labor Bureau* presso dodici Università pubbliche e private statunitensi. Dichiara con ciò di voler applicare nella scuola i metodi delle

<sup>2</sup> Providenti, 2004, pp. 695-717.

scienze esatte. Vengono riportati i dati su un campione di 1290 ragazze laureate provenienti da 12 diversi College sugli effetti dello studio intenso sulla salute delle donne, a sei anni dalla laurea. Nell'inchiesta cui si riferisce Dewey vengono presi in considerazione l'età media di inizio degli studi, che risulta essere di 5,6 anni, l'età media dell'inizio del ciclo mestruale (menarca), che risulta di 13,6 anni, l'età media di entrata nel College (18,3 anni) e l'età media al momento della somministrazione del questionario, che è di 28,5 anni. Come si è detto, l'indagine riguarda le donne sei anni dopo la loro uscita dal College, un periodo, spiega Dewey, abbastanza lungo per studiare gli effetti e le conseguenze del «*collegiate training*» (Dewey, 1886, p. 64). Su 1290 donne che hanno ricevuto il questionario, rispondono ai quesiti solo 705, pari al 54,65%, di queste il 19,6% riporta un peggioramento dello stato di salute durante la vita nel College; 59,3% parla di nessun cambiamento subito, e il 21,1% di un miglioramento nella salute individuale. Fra di esse, Dewey sottolinea che il peggioramento nelle condizioni di salute è indicato solo dal 16% delle donne che hanno un impiego, con uno scarto a loro favore del 3,5%, come a confermare la positività del lavoro per le donne.

Il totale dei malesseri (*disorders*) riportati nel questionario è di 868, ed essi riguardano 135 casi di debolezza costituzionale (*constitutional weakness*), 81 le cattive condizioni igieniche (*bad sanitary conditions*), 81 il sovraccarico intellettuale (*intellectual overwork*), 73 disturbi emozionali (*emotional strain*) e 47 infortuni fisici (*physical accident*). Dewey introduce un'ulteriore riflessione sulla fertilità delle donne sposate, che risultano essere per il 37% senza figli, ma sottolinea che questi dati andrebbero indagati ulteriormente per ottenere risultati più completi, poiché, se si tiene per buona una stima di due figli ogni sette anni di matrimonio, per le coppie sposate incluse nell'inchiesta la media scenderebbe a 1,2 figli ogni cinque anni di matrimonio, cioè si noterebbe una caduta della fertilità per tutte le donne che occupano uno stesso ceto sociale (Dewey, 1886, p. 65). Dewey analizza la percentuale di ragazze i cui disturbi del ciclo siano iniziati durante gli anni del College, e se questi disturbi siano isolati o collegabili alla vita nel College sia da studentesse sia da laureate; questi disturbi consistono in mal di testa (7%), nervosismo (33%), neuralgie (15%), disturbi degli organi riproduttivi (25%). Questa indagine conferma in Dewey, come lui stesso scrive, la stretta relazione fra salute e ambiente sociale «concerning the relations between health and social environment» (Dewey, 1886, p. 66), ma afferma tuttavia che ulteriori indagini dovrebbero analizzare molti altri fattori ambientali: se l'istituto è solo femminile o di tipo coeducativo, le relazioni fra istituzioni scolastiche e città in cui queste sono situate, la natura di queste città, il tipo di residenza per gli studenti (se dormitori, cottage, case o ostelli), il tipo di dirigenza e di regolamento per quanto riguarda le ore di studio, le ore di

svago, ecc. Dai dati emerge infine che quello della presunta dannosità di un forte impegno scolastico per le donne è un pregiudizio, diffuso anche in Europa e in specifico anche in Italia, smentito dai risultati stessi. Secondo Dewey, la salute delle donne occupate a raggiungere il livello superiore negli studi non è peggiore di quella del corrispondente numero di donne impegnate in altre occupazioni o senza occupazione.

Nel successivo *Health and Sex in Higher Education*, Dewey riprende i dati dell'inchiesta del 1882 per ribadire che, se è vero che ci si aspettava un peggioramento nella salute delle donne laureate, esse non sembrano manifestare, come risultato degli studi e degli impegni connessi alla vita del College, nessuna significativa difficoltà nella salute generale rispetto ad un uguale numero di donne impegnate in altri tipi di attività. Se difficoltà ci sono state o sono state rilevate, esse erano largamente dovute non alle richieste della vita scolastica in particolare, ma a causa di predisposizione naturale delle laureate stesse, di cui né la vita nel College né lo studio in sé possono ritenersi responsabili. Ben 300 delle donne che hanno risposto al questionario sono diventate insegnanti e 160 sono avviate in altre professioni, ciò dimostra che i corsi di laurea per le donne non risolvono solo il problema della loro educazione, ma anche quello di un loro proficuo avviamento professionale (Dewey, 1886, pp. 69-80).

Sempre in *Is co-education Injurious to Girls?* risalente invece al 1911, Dewey sottolinea che «una cosa è ammettere poche donne in scuole per uomini, e un'altra è educare assieme» (Dewey, 1985, p. 155). Sottolinea anche che nelle scuole che adottano la coeducazione si nota una tendenza a desessualizzare l'atmosfera scolastica e a mitigare le tensioni: «I maschi imparano ad essere gentili, non autocentrati, cortesi, il loro vigore naturale trova sani canali di espressione, invece di inaridirsi in modi illegali» [Boys learn gentleness, unselfishness, courtesy; their natural vigor finds helpful channels of expression, instead of wasting itself in lawless boisterousness] (Dewey, p. 157). Le ragazze acquistano un maggiore autocontrollo e desiderio di approvazione attraverso il merito e non attraverso la manipolazione. Si superano la ristrettezza di giudizio e di vedute e si rafforza e tonifica la loro debolezza femminile [Girls acquire greater self-reliance and a desire to win approval by deserving it instead of by "working" others. Their narrowness of judgment, depending upon enforced narrowness of outlook, is overcome; their ultra-feminine weakness are toned up]. Dewey sottolinea i benefici influssi della coeducazione sulle maniere e sulla morale, due cose che a suo parere vanno di pari passo. La paura di una femminilizzazione della scuola non è reale perché i ragazzi restano ragazzi mentre diminuiscono piuttosto le fantasie e le idealizzazioni rispetto all'altro sesso, si diventa più realistici e pronti ad affrontare in seguito la vita matrimoniale ed il ruolo di padri e madri,

che presuppongono la conoscenza dell'altro sesso. (Dewey, p. 158). È scientificamente dimostrato che la differenza tra uomo e donna è di gran lunga minore di quella individuale fra ogni singolo uomo e ogni singola donna presi per loro stessi. Essere educati assieme presenta dunque vantaggi per entrambi i sessi, ma non solo. Egli sottolinea infine il valore della "differenza" come valore sociale, ideale, morale e intellettuale: «The difference is one of social, ideal, and moral and intellectual standards of value» (Dewey, p. 159), e nega con veemenza il vecchio assunto sull'inferiorità mentale delle donne e il timore del rischio che nella coeducazione, «gli standard del sapere vengano abbassati per porre lo studio al livello delle donne»:

Hardly more than a generation ago the chief objection urged - next to the riot of sexual immorality that would follow - to co-education in colleges was that the standard of scholarship would have to be irretrievably lowered to bring studies down to the level of women. (Dewey, p. 159)

Oggi, scrive inoltre, il timore non riguarda più la quantità degli studi proposti alle donne, ma la qualità del sapere, che viene definito femminile. Si parla, scrive infatti, di 'botanica femminile' o di 'algebra femminile', si parlerebbe pure di una 'tavola pitagorica femminile', come se le discipline dovessero essere adattate alla mente delle donne, mentre non ci sono evidenze scientifiche sull'esistenza di tipi di mente maschile e femminile:

upon no subject has there been so much dogmatic assertion, based upon so little scientific evidence, as upon male and female types of mind. (Dewey, p. 159)

## **Primato delle emozioni nel comportamento morale, educazione sessuale e salute**

Sviluppando una filosofia basata sulla continuità dell'educazione, Dewey afferma la necessità di una rivoluzione educativa «che potenzi la crescita democratica» della società, come un processo di autoeducazione che si alimenta di continui miglioramenti. Secondo Dewey, l'esistenza è un percorso di crescita continuo basato su un legame indissolubile fra individuo e società. Essa è intesa come progetto, continua revisione e ricostruzione di sé, dove non sono ammesse restrizioni di genere, etnia, credo religioso e ideale politico, all'insegna di una laicità del processo di autoconoscenza e di autocostruzione che supera il pregiudizio e si pone in modo riflessivo e critico davanti alle categorie del controllo, attuate attraverso le regole e l'uso stesso del linguaggio.

Il primato delle emozioni nel comportamento morale appare in linea con quella 'educazione del cuore' che in Italia era sentita, assieme alla speculare educazione della mente, prerogativa fondamentale dell'educazione della donna. La separazione fra ragione imparziale ed emozioni è, nel suo pensiero, la prima di una serie di dualismi politici e sociali che impediscono, a partire dalla famiglia, una vera parità morale fra uomo e donna. Su questa educazione del cuore e delle emozioni si sono interrogate proprio le docenti, educatrici e pedagogiste che si sono rivolte, nella seconda metà dell'Ottocento (con significativi prodromi già nella prima metà, a partire dal pensiero educativo di Caterina Franceschi Ferrucci) proprio alla parte femminile della popolazione studentesca italiana. In particolare, l'attenzione di alcune studiose note, come Maria Montessori, e meno note, come la docente e scrittrice Emma Tettoni (Novara, 1859- Bergamo, 1893), autrice di una conferenza intitolata *L'amore nell'educazione della donna. Discorso letto all'Accademia dei Concordi la sera del 27 marzo 1884*, (Tettoni, 1884), pongono l'accento sulla necessità, fin dall'adolescenza, di una vera e propria educazione sessuale per le ragazze, in modo che esse possano arrivare con maggiore consapevolezza di sé al compito di mogli e di madri. Emma Tettoni auspica che, all'educazione intellettuale, già avviata dai programmi ministeriali, si affianchi davvero un'educazione del cuore:

Io non voglio già dire che non si cerchi, anzi non si creda, di educare il cuore della donna; dico che questa educazione è difettosa assai; e non mi fermerò qui a notarne tutti i difetti; dirò solo di uno, il più grave: la donna trascorre tutta la sua vita nell'amore e per l'amore, eppure nessun educatore, nessun libro, nessun maestro la prepara, la educa ad amare. (Tettoni, 1884, p. 13)

Grande protagonista e grande esclusa dal mondo dell'educazione, l'educazione sentimentale si basa su divieti quali quello di interessarsi al mondo delle passioni, sia pure nelle sue forme letterarie, come il romanzo e il teatro, che sembrano non avere diritto di esistenza persino nel mondo simbolico. Sul problema della proibizione, per le allieve, della lettura dei romanzi psicologici, Tettoni si esprime sostenendo che non è questa a impedire poi ad esse di leggerne di nascosto o di parlare con l'amica o la cameriera proprio dei sentimenti e dei nodi affettivi che non sanno districare. E imputa proprio agli educatori, che dovrebbero averla a cuore, la mancata educazione sentimentale delle ragazze. L'impreparazione rispetto a questa fondamentale esperienza della vita, quale è l'amore, causa loro profonde sofferenze ed errori nati dall'impossibilità di conoscere sia i meccanismi dell'amore e della passione fisica, sia le illusioni e i pericoli connessi alla nascita della vita biologica e psichica. Attingendo alla propria esperienza autobiografica, Tettoni

sostiene che la vita per le donne è lotta, ma esse, purtroppo, non sono preparate a lottare. I modelli di dolcezza e femminilità loro proposti dalla società non risultano veritieri:

la realtà è che la vita è lotta, per tutti, e più per noi donne; e guai ai vinti in questa lotta! Prepariamole a lottare: la donna non deve essere un angelo, ma un arcangelo forte ed armato, come gli arcangeli del Milton (Tettoni, 1884, p. 26).

Maria Montessori, con la sua relazione dal titolo *La morale sessuale nell'educazione*, presentata al Primo Congresso Nazionale delle Donne a Roma, nel 1908, provocò i commenti scandalizzati dei giornali dell'epoca, che invece indugiavano con compiacimento, come rileva la dottoressa e pedagoga marchigiana, proprio su comportamenti sessuali molto comuni, come il tradimento, l'adulterio, la prostituzione, fino al femminicidio (Atti del 1° Congresso, 1912, pp. 272-281). Nella sessione del Congresso intitolata *Educazione e Istruzione*, le relazioni rivelarono le posizioni molto diverse delle congressiste, dalle più moderate a cattoliche e a quelle più radicali (Pironi, 2010). Le emancipazioniste italiane, che saranno le prime a battersi successivamente per i diritti delle donne, fra cui quello di voto, vedono nella coeducazione il naturale sviluppo di quel dialogo, altra parola-chiave deweyana, fra uomini e donne, intrecciato di saperi linguistici, semantici, affettivi, interconnessi, capace di muovere il presente verso una più compiuta democrazia.

Maria Montessori nella sua relazione solleva il problema della «necessità di considerare l'educazione in rapporto alla vita sessuale come un bisogno dei nuovi tempi e come una questione di pubblico interesse» (Atti, cit. 1912, pp. 272-281), affermando, con straordinario anticipo sui tempi, che in Italia esiste un problema legato all'ignoranza delle malattie sessualmente trasmesse, mentre in altri paesi, come la Prussia, questi argomenti, scrive, vengono affrontati anche a scuola. In Italia, nelle Scuole pedagogiche, l'insegnamento di antropologia pedagogica, di cui di lì a poco scriverà essa stessa un corposo manuale (Montessori, 1910), può considerarsi “la scienza dell'igiene e della morale sessuale”.

Il libro grande della nostra vita eterna è per noi la posterità, scrive, e afferma che possiamo operare in modo da mettere al mondo individui perfetti come statue greche, agendo prima del concepimento, attraverso l'educazione delle madri rispetto ai figli maschi, anche quando questi sono diventati adulti, per indurli ad un comportamento corretto e rispettoso delle donne per tutta la vita, cioè «a non farsi traditore di un'altra donna, della vita» (Atti, cit. pp. 272-276). Porta ad esempio una favoletta della scrittrice belga Nelly, in cui la madre riempie di pietose bugie il bimbo che le chiede come nascono i

bambini, parlandogli della cicogna e dei frutti sugli alberi. Il bambino scoprirà che la madre lo ha ingannato, proprio lui che invece ripete ogni sera, nell'Ave Maria, le due semplici parole 'frutto del tuo ventre' che potrebbero spiegargli la verità. La pedagoga auspica che nelle scuole venga affrontato il grande problema della creazione, e che le madri, come le nuove donne forti di D'Annunzio e di Nietzsche, sappiano innalzare l'uomo oltre le sue miserie, condannandone le colpe e inneggiando a una nuova purezza morale della maternità (Atti, cit, pp. 280-281). Non da ultimo, del problema morale, ovvero dei guasti causati dalla seduzione e dall'abbandono sia sulle giovani sedotte sia sui figli illegittimi, di cui è ancora vietata per legge la ricerca della paternità, parlano l'educatrice padovana Stefania Omboni, con la relazione dal titolo *Assistenza ai minorenni*, sia Gina Lombroso Ferrero, con la sua *Sulla disoccupazione femminile in Italia*, sia Eva De Vincentiis, con *Presunta violenza e corruzione di minorenni, art. 331, 335, 336 del Cod. penale*, sia Antonietta Giacomelli, con *Trattamento delle minorenni pericolanti o pericolate* (Atti, cit, pp. 183-286).

## **La comunicazione pubblica delle donne: le conferenze**

Un'altra interessante categoria deweyana, che attraversa il campo delle relazioni democratiche, è quella della comunicazione attraverso il linguaggio. La comunicazione serve per ordinare e trasformare le relazioni, per cui in ogni situazione comunicativa entrano in gioco fattori diversi e complementari. Le relazioni, che secondo Dewey, sono ordinate linguisticamente, sono composte di fattori sia linguistici sia emotivi, e sono sostenute dal desiderio e dalla partecipazione. Essere in dialogo con l'altro è avanzare verso un diritto cosmopolita che riconosce le differenze e particolarità culturali e sociali di ognuno. È proprio per la sua fondamentale importanza nelle relazioni umane, che la comunicazione va indagata ed esercitata in modo paritario e consapevole. Finora, la separazione morale fra ragione imparziale e emozioni ha seguito l'analoga separazione politico-sociale fra spazio privato (delle relazioni personali e familiari), dove si colloca la donna, e spazio pubblico, (delle leggi universali), in cui si pone l'uomo.

Esaminando le forme di partecipazione democratica che nella continuità storica caratterizzano la vita delle donne, troviamo l'attività di conferenziera, che sottolinea per la prima volta la loro entrata nello spazio pubblico, fuori dal chiuso dei salotti e dalla cosiddetta "civiltà della conversazione" (Craveri, 2001). Le conferenze segnano, dopo la prima metà dell'Ottocento, sia l'attività pubblica di attiviste come Anna Maria Mozzoni, sia l'attività professionale di giornaliste e scrittrici, come la Marchesa Colombi e di docenti di

scuola secondaria, come la già citata Emma Tettoni o la bolognese Giulia Cavallari Cantalamessa (Imola, 1856- Bologna, 1935).

Un esempio notevole di incontro fra conferenziere sul tema de *La donna italiana descritta da scrittrici italiane* (AA.VV, 1890) si ebbe a Firenze nella manifestazione intitolata *Esposizione Beatrice*, curata da Felicita Pozzoli e Carlotta Ferrari (Il Vessillo Israelitico, 1890, pp. 238-240).

Secoli di silenzio come precetto comportamentale pubblico per le donne pesano su quello che le educatrici dell'Ottocento rimarcavano, nei loro Galatei, come il comportamento ideale femminile da tenere sia in pubblico sia nel privato. «Che la tasa che la piasa e che la staga a casa», era un detto popolare veneto, ripreso e sovvertito a metà degli anni Settanta del Novecento da Rosanna Trolese, fondatrice del Canzoniere del Movimento femminista di Mogliano Veneto (Serra, 2016, pp. 209-227).

Il bisogno di un'educazione che stimoli le giovani donne a parlare in pubblico, che fornisca loro, private della possibilità di accedere alle arti della retorica e dell'oratoria presenti nelle scuole classiche, spinse alcune educatrici a muovere delle mozioni sull'introduzione dell'abilità del parlare nei curricula scolastici. In particolare, sempre durante il 1° Congresso Nazionale delle Donne italiane del 1908, Lisa Noerbel (Milano, 1864-1837), esponente di spicco dell'associazionismo femminile, relazionò *Sulla necessità di preparare le giovani a parlare e discutere in pubblico* (Atti, cit, pp. 60-61; Pironi, 2010, pp. 58-60; Farina, 1995, pp. 800-801). Noerbel afferma che, a dispetto della modestia, quella virtù che Pietro Fanfani definiva «regolatrice di tutti i movimenti e ornamenti della persona, e di tutte le nostre azioni, parole e pensieri, di là dal poco e di qua dal troppo» e della naturale timidezza, le giovani vanno abituate a parlare in pubblico. Le operaie hanno infatti meno timore di far sentire la propria voce, forse perché, a causa della loro attività, sono obbligate a parlare in pubblico. Sarebbe importante introdurre in tutte le scuole femminili delle esercitazioni di oratoria e di discussione. Mentre i risultati dei compiti scritti sono unilaterali, è importante che la donna sappia esprimere le sue idee, per questo auspica che «nelle scuole secondarie femminili venga tassativamente compreso nei programmi, che le lezioni di componimento scritto siano completate da speciali lezioni di arte del dire, con esercizio di discussione» (Atti, cit, pp. 60-61).

Anche la docente e scrittrice romana Clelia Bertini Attili (Roma, 1862-1915) introduce durante il Congresso una riflessione sulla donna oratrice, sostenendo che la donna, dotata per natura di una voce armoniosa, «è per sua indole oratrice efficace», contenendo dunque per natura una «embrionalità oratoria». Riflette che sia l'America sia l'Inghilterra possiedono un gran numero di conferenziere, ma non comprende, da moderata, la donna che in Italia «lascia le aule per i comizi», mentre auspica che «nel chiedere quanto le

spetta», l'azione femminile resti moderata e gentile: «sia grazia e non furia» (Atti, cit. pp. 428-430).

La donna conferenziera conquista lo spazio pubblico, con la presenza della sua voce e della sua autorità, fuori dal chiuso della famiglia e dei salotti, veicolando corporeità ed emozioni attraverso lo strumento della voce umana. La comunicazione pubblica femminile, di cui resta ampia traccia nelle innumerevoli conferenze educative di cui furono relatrici semplici insegnanti, giornaliste e direttrici di riviste, segna per le donne un ingresso importante nelle forme di comunicazione democratica, molto prima del diritto di voto.

## **Comunicazione democratica e cittadinanza delle donne**

La partecipazione delle donne e il libero interscambio delle esperienze (il sapere, scrive Dewey, è quanto l'individuo fa, e ben lo sanno le esponenti del cosiddetto femminismo pratico), caratterizzano una educazione veramente democratica, superando le barriere fra uomini e donne, ricchi e poveri, ma anche fra mente e corpo, ragione ed emozione, conoscenza e morale, spazio del privato e spazio pubblico. Le donne, finora considerate, come gli artigiani e gli schiavi, strumenti per una vita più piena e più ricca degli uomini, hanno diritto a una partecipazione più democratica alla vita sociale e politica e all'espressione piena delle proprie idee.

Come ricorda il filosofo statunitense, la comunicazione è il pilastro della democrazia e come tale non bisogna farne un uso strumentale, ma critico e consapevole. Bisogna sviluppare relazioni comunicative e dialogiche, che accrescano il desiderio di cooperare e la necessità di comunicare fra singoli e fra comunità diverse. Queste parole risuonano ancor oggi di grande attualità, dopo i lenti sforzi di trasformazione ad un uso non sessista della lingua, affrontati dal movimento delle donne e da linguiste come Alma Sabatini che, negli anni Ottanta del Novecento, scriveva le sue *Raccomandazioni per un uso non sessista della lingua italiana: per la scuola e per l'editoria scolastica* (Sabatini, 1986). Oggi, a cent'anni di distanza dal Dewey di *Democrazia e educazione*, la sua straordinaria lezione critica di cittadinanza ed il suo invito ad un uso del linguaggio che rifletta la pluralità democratica e non sia frutto esclusivo di rapporti di potere, informa ancora il pensiero contemporaneo e l'opera di studiose di linguistica ed educazione come Cecilia Robustelli e Graziella Priulla. Se il linguaggio trasforma il mondo, lingua ed educazione camminano assieme per un più ampio e inclusivo esercizio della democrazia.

## Bibliografia

- (1912). *Atti del I Congresso Nazionale delle donne italiane, Roma 24-30 aprile 1908*. Roma: Stabilimento Tipografico della Società Editrice Laziale.
- Addams, J. (2002). *The long road of woman's memory*. Urbana: University of Illinois Press.
- Bellatalla, L. (1989). *Tra cuore e ragione: la filosofia filantropica di Jane Addams*. Milano: F. Angeli.
- Bellatalla, L. (2016). Democracy and Education: perché? *Espacio, tiempo y Educación*, 3 (2), 17-30.
- Bertini Attili, C. (1912). *La donna conferenziera*. In *Atti* (pp. 428-430).
- Craveri, B. (2001). *La civiltà della conversazione*. Milano: Adelphi.
- Dewey, J. (1885). *Education and the Health of Women in Boydston*. In J. A. *The collected works, 1882-1953*. Carbondale, Edwardsville: Southern Illinois university press (pp. 64-68).
- Dewey, J. (1886). *Health and the Sex in Higher Education*. In Boydston, J. A. *The collected works, 1882-1953*. Carbondale, Edwardsville: Southern Illinois university press (pp. 69-80).
- Dewey, J. (1911). *Is co-education Injurious to Girls?*. In Boydston, J. A. *The collected works, 1882-1953*. Carbondale, Edwardsville: Southern Illinois university press (pp. 155-164).
- Dewey, D. (1911). *A Symposium on Woman's Suffrage*, International 3: 93-94. In Boydston, J. A. *The collected works, 1882-1953*. Carbondale, Edwardsville: Southern Illinois university press (pp. 153-154)
- Esposizione Beatrice in Firenze. *Il vessillo israelitico: rivista mensile per la storia, la scienza e lo spirito del giudaismo*. A. 38, n.7, luglio 1890: 238-240.
- Farina, R. (1995). *Dizionario biografico delle donne lombarde 568 – 1968*. Milano: Baldini & Castoldi.
- Montessori, M. (1912). *La morale sessuale nell'educazione*. In *Atti del I Congresso Nazionale delle donne italiane, Roma 24-30 aprile 1908*. Roma: Stabilimento Tipografico della Società Editrice Laziale.
- Montessori, M. (1910). *Antropologia pedagogica*. Milano: Vallardi.
- (1890). *La donna italiana descritta da scrittrici italiane in una serie di conferenze tenute all'Esposizione Beatrice in Firenze*. Firenze: Stab. G. Civelli.
- Noerbel, L. (1912). *Sulla necessità di preparare le giovani a parlare e discutere in pubblico*. In *Atti* (pp. 60-61).
- Pironi, T. (2007). *La coeducazione dei sessi. Un emergente problema educativo e scolastico dell'età giolittiana*. In Simonetta Ulivieri (Eds), *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*. Milano: Guerini & Associati (pp. 158-178).
- Pironi, T. (2010). *Femminismo ed educazione in età giolittiana. Conflitti e sfide della modernità*. Pisa: ETS.
- Providenti, G. (2004). Cristianesimo sociale, democrazia e nonviolenza in Jane Addams. *Rivista di Teologia*, 45: 695-717  
[www.url.it/donnestoria/testi/providenti/addamschristian.doc](http://www.url.it/donnestoria/testi/providenti/addamschristian.doc), ultimo accesso 22/06/2017.

- Pupilli, L. & Severini, M. (2016). *Dodici passi nella storia. Le tappe dell'emancipazione femminile*, Venezia: Marsilio.
- Sabatini, A. (1986). *Raccomandazioni per un uso non sessista della lingua italiana per la scuola e per l'editoria scolastica*. Roma: Istituto poligrafico e Zecca dello Stato-Libreria dello Stato, Presidenza del consiglio dei ministri-Direzione generale delle informazioni della editoria e della proprietà letteraria artistica e scientifica.
- Serra, I. (2016). *Femminismo ruggente cantato*. In Pupilli, L. & Severini, M. *Dodici passi nella storia. Le tappe dell'emancipazione femminile*. Venezia: Marsilio (pp. 209-227).
- Tettoni, E. (1884). *L'amore nell'educazione della donna. Discorso letto all'Accademia dei Concordi la sera del 27 marzo 1884*. Rovigo: Minelli.
- Vaamonde Gamo, M. & Nubiola, J. (2016). El legado feminista de John Dewey, in *Espacio, Tiempo y Educación*, 3 (2) 281-300.

**Parte quarta**  
**Scopi e Direzioni**



## Introduzione

di Maria Lucia Giovannini

I contributi di questa quarta parte concernono le analisi e le riflessioni relative a quattro ricerche di dottorato a partire dal pensiero di John Dewey assumendo come parole chiave *Scopi e Direzioni*. Sono due termini esplicitamente presenti nei titoli di due capitoli di *Democrazia e Educazione*, rispettivamente il capitolo VIII ("Scopi dell'educazione") e il III ("L'educazione come direzione") nei quali essi vengono definiti puntualmente. Tuttavia sarebbe riduttivo e improprio ricondurli solo a una parte specifica in quanto sono concetti che permeano l'intera opera relativa al significato dell'educazione in una comunità democratica e, oltretutto, non si ritrovano solo nell'opera di cui ricorre il centenario. L'impianto complessivo di tale opera rappresenta comunque, come afferma Spadafora (2017, p. 39), «l'espressione più completa nel pensiero deweyano di una ricostruzione educativa per ripensare e ricostruire la democrazia». I concetti di democrazia ed educazione sono quasi fusi in una visione sistemica della realtà, in cui l'educazione non può che avere carattere democratico e la democrazia valore educativo (Granese, 1992, p. 27). Consapevole di questa inscindibile interrelazione, la collettività deve saper progettare il futuro guardando criticamente al passato, analizzando, indagando, revisionando e rielaborando i vissuti personali e comunitari in un perpetuo (auto)rinnovamento. Per Dewey (1916) l'educazione ha un ruolo importante in questo processo di trasformazione, poiché «una società, che non solo cambia, ma che ha come ideale un cambiamento che la migliori, avrà norme e metodi di educazione diversi da quella che mira solamente alla perpetuazione dei suoi costumi» (p.127). Una democrazia va oltre l'essere una forma di governo: è frutto di vita associata, di esperienza comunicata e congiunta.

Per avvicinarsi alla definizione della natura di uno scopo, in *Democrazia ed Educazione* Dewey parte dalla contrapposizione tra semplici risultati e fini e dal collegamento tra scopi e risultati, per precisare poi che uno scopo

implica un'attività ordinata e regolare, in cui l'ordine consiste nel completamento progressivo del processo, e sta a significare «previsione della fine o del possibile termine dell'azione» (p. 130). Lo scopo, in quanto fine previsto dirige l'attività, influenza pertanto i passi fatti per raggiungere il fine. Avere uno scopo significa «agire con un significato [...] *intendere* di fare qualcosa e percepire il significato delle cose in rapporto a quell'intenzione» (p. 132-133). Lo scopo, come nasce in principio, non è altro che un abbozzo approssimativo, deve infatti essere flessibile e deve essere passibile di modificazioni per adattarsi alle circostanze. Significa pertanto «il farsi intelligente di un'attività» (p. 141).

A proposito degli scopi dell'educazione, "l'efficienza sociale" viene prospettata da Dewey come scopo generale o comprensivo, da intendersi, in ultima analisi, come «la capacità di partecipare a uno scambio di esperienze» che comprende (p. 155)

tutto ciò che rende la nostra esperienza più valida per gli altri, e tutto ciò che ci permette di partecipare più completamente alle valide esperienze altrui [...]. Nel suo senso più largo l'efficienza sociale non è altro che socializzazione della mente attivamente impegnata nel rendere le esperienze più comunicabili, nell'abbattere le barriere della stratificazione sociale che rendono gli individui chiusi agli interessi degli altri.

Questo è impossibile senza la cultura; in genere però essa è considerata in termini di efficienza produttiva, di successo professionale individualistico, mentre cultura ed efficienza sociale dovrebbero essere sinonimi invece che antagonisti, ed è compito particolare dell'educazione il superamento di tale dualismo. L'educazione democratica costituisce infatti un processo di «liberazione delle capacità individuali in un progressivo sviluppo rivolto a scopi sociali» (Dewey, 1916, p. 126). Il ruolo dell'educazione in una società democratica deve essere in grado di interessare gli individui alle relazioni e al controllo sociale formando le menti in tale direzione; nel contempo una società è democratica se è in grado di garantire a tutti i suoi membri di partecipare, a condizioni eguali, a quel che ha di buono e di assicurare un riadattamento flessibile delle sue istituzioni attraverso lo scambio delle diverse forme di vita associata.

Nel superamento dei dualismi, va collocato anche il significato di professione, che per Dewey «significa qualsiasi forma di attività continuata che renda servizio agli altri e impieghi capacità personali per il raggiungimento dei risultati» (p. 410) e, dunque, si diriga, in modo collaborativo e in virtù delle conseguenze, verso gli scopi definiti.

In relazione a tale quadro, nel contributo *Accoglienza e responsabilità sociale come scopi dell'ideale democratico*, Marta Salinaro propone una riflessione sulle pratiche di accoglienza e di integrazione di soggetti richiedenti asilo e rifugiati nell'attuale scenario socio-culturale. Nelle attuali società complesse, l'attuale fenomeno migratorio induce a ridefinire i termini di una nuova democrazia, capace di intendere l'altro da noi come elemento costitutivo delle comunità contemporanee. Riprendendo la concettualizzazione di democrazia di Dewey, anche alla luce della concezione dell'etica di Lévinas, delle analisi di Bauman e della concezione dell'ospitalità di Derrida, nel suo contributo Salinaro sottolinea la necessità di riferirsi a implicazioni educative che tengano in considerazione non solo il contesto nazionale ma soluzioni globali riferite ai rapporti tra le nazioni e alle relazioni interculturali che caratterizzano le società contemporanee. In riferimento ad elementi osservativi di alcuni servizi SPRAR del territorio bolognese, un elemento chiave viene individuato nella necessità di costruire un'identità professionale dell'operatore dell'accoglienza, richiamando il significato che Dewey attribuisce alla professione nel superamento delle dicotomie quali quelle tra individuale e sociale, tra pubblico e privato al fine di garantire una reale convivenza plurale.

Dal canto suo Palmiro Potentino Propato, nel contributo *Così lontani così vicini: Marx e Dewey*, all'interno della cornice meta-teorica del criticismo razionalista elaborato da Banfi e dalla sua scuola, mira a far dialogare i due classici per far emergere i diversi punti di connessione che legano le complesse elaborazioni teoriche di Dewey e di Marx. La tesi proposta viene argomentata considerando vari aspetti. Per esempio, per entrambi l'elemento individuale e quello sociale costituiscono elementi intrinseci e inscindibili nella costituzione e nello sviluppo degli esseri umani, in un rapporto teso a un'integrazione dinamica e costante e non in opposizione. Entrambi auspicano una società democratica educante, non compatibile con una società divisa in classi che produce effetti alienanti e disumanizzanti non solo nelle classi soggette ma anche in quelle privilegiate. Quanto agli strumenti per la realizzazione di una necessaria rigenerazione democratica, l'argomentazione addotta induce a evidenziare non tanto una divergenza tra i due autori, quanto piuttosto una diversa accentuazione del fattore politico e di quello educativo, implicitamente integrati per entrambi: l'impegno politico è per Marx un impegno intrinsecamente educativo, così come la dimensione educativa ha per Dewey un risvolto eminentemente politico. Dalle considerazioni avanzate viene proposta la stringente attualità del lascito del pensiero di Marx e di Dewey, che ci richiama a riattivare il legame profondo tra pedagogia e politica, lavorando per la costruzione di una democrazia sostanziale, non astratta, e di una società più giusta e inclusiva, una società per tutti e per ognuno.

Luca Decembrotto, nel suo contributo *Democrazia e partecipazione sociale*, a partire dal pensiero di Dewey delinea il concetto di socializzazione come esperienza continuamente comunicata, e si sofferma sul rapporto tra marginalità e democrazia. Questo contributo costituisce infatti un tentativo di mettere in dialogo il pensiero di Dewey sulla democrazia, la partecipazione alla vita sociale e il bene comune, con una ricerca-azione svolta nell'ambito della Pedagogia della marginalità tra la popolazione adulta detenuta. Rispetto ai limiti degli interventi assistenziali, viene ripresa la proposta deweyana di una società con un tipo di educazione in grado di garantire a ogni membro della società, compresi i "membri immaturi del gruppo", la possibilità di partecipare alla vita sociale e che sappia formare le menti in maniera che possano introdursi cambiamenti sociali senza provocare disordini. È una proposta che richiede, anche tramite un richiamo del pensiero di Goussot, un'educazione in grado di consentire anche a chi ha vissuto esperienze di grave emarginazione e vulnerabilità un'apertura verso l'altro mai conclusa.

Infine Maurizio Betti, in *La professionalità dell'insegnante: riflessioni a partire dal pensiero di John Dewey*, propone innanzitutto una riflessione sulla professionalità docente e sull'identificazione dell'insegnamento come professione, con un'evidenziazione della riflessività nel pensiero deweyano. Vengono poi delineati gli aspetti che caratterizzano il profilo di un insegnante di qualità. In proposito richiamando Dewey, sono sottolineati sia il ruolo teorico/intellettuale sia quello tecnico dell'insegnante all'interno dei curricula scolastici, ma anche l'importanza per l'educatore di confrontarsi con una pluralità di scopi fondati sulle esigenze intrinseche degli educandi, garantendo ambienti in grado di liberare le capacità individuali in un progressivo sviluppo a scopi sociali. Così come per l'investigatore scientifico che considera una pluralità di ipotesi, per l'educatore occorre una pluralità di scopi determinati e di possibili percorsi di azione; il che richiede uno svolgimento del proprio lavoro con abiti mentali di continua riflessività e pensiero critico. Il richiamo a Dewey viene effettuato anche in relazione al tipo di preparazione necessaria in tale prospettiva: indispensabile la conoscenza dei saperi che deve insegnare, ma anche di quella tecnico-professionale; egli deve essere un intellettuale capace di pensiero critico e consapevole del proprio ruolo per far sì che l'educazione abbia un carattere democratico e la democrazia abbia un valore educativo.

## Bibliografia

- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education* (trad. it. *Democrazia e educazione*, 1949, Firenze: La Nuova Italia.
- Granese, A. (1992). Introduzione. In A. Granese (a cura di), *John Dewey. Democrazia e Educazione*, pp. 1-38. Firenze: La Nuova Italia.
- Spadafora, G. (2017). Democracy and Education di John Dewey. Ricostruire l'educazione per ricostruire la democrazia, *Studium Educationis*, XVIII/1, 37-51.

# Accoglienza e responsabilità sociale come scopi dell'ideale democratico

di *Marta Salinaro*<sup>1</sup>

## Abstract

Attraverso il pensiero deweyano e la relazione tra democrazia e educazione, viene aperta una riflessione rispetto alle pratiche di accoglienza e integrazione di soggetti richiedenti asilo e rifugiati nell'attuale scenario socio-culturale, a ciò che implica la responsabilità verso l'altro nell'ottica di un riconoscimento sociale inclusivo e partecipativo nelle attuali società complesse.

## Parole chiave

Accoglienza, responsabilità sociale, professionalità, riconoscimento, cittadinanza.

L'opera di John Dewey, in particolare *Democrazia e Educazione*, invita a interessanti riflessioni sul frammentato quadro politico-sociale europeo contemporaneo, in particolare in relazione al fenomeno migratorio e alle pratiche di accoglienza di soggetti richiedenti asilo e rifugiati, su cui si focalizza la mia ricerca di dottorato. L'idea di democrazia deweyana si pone in rapporto sinergico con l'educazione, nella volontà di far dialogare una categoria politica con una di operatività eticamente fondata, rispondendo all'esigenza di creare una società realmente attiva e partecipativa.

I flussi migratori portano con sé problemi umanitari di grande portata e parziali risposte a livello comunitario che faticano nell'obiettivo primario di salvaguardare l'incolumità e la dignità di ogni vita umana. L'effetto di spersonalizzazione del soggetto dato dal processo di massificazione del fenomeno e dal racconto mediatico lo priva della propria unicità e delle caratteristiche che lo contraddistinguono, disincentivando la lettura di bisogni e la

<sup>1</sup> dottoranda del XXXI ciclo in Scienze Pedagogiche presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin", settore disciplinare MPED01.

programmazione di interventi idonei al singolo e, al contrario, aumentando il rischio che lo stereotipo dilagante diventi la *forma mentis* dell'intera collettività (Olivieri, 2012). Non si tratta quindi di elaborare solamente risposte adeguate a livello politico e legislativo, ma anche e in primis tessere le trame per spazi e modelli di incontro interculturale e cittadinanza globale, verso la riconquista della propria identità. Obiettivi lontani nell'attuale contesto, ma indispensabili per constatare e analizzare le criticità attuali e dirigersi verso una effettiva trasformazione culturale e sociale sempre più urgente. Interrogare il sapere pedagogico come strumento di interpretazione e comprensione delle relazioni umane avvicina alla cura necessaria al comprendere, all'approssimarsi, all'accogliere l'altro da sé.

Una prima parte della suddetta ricerca ha l'obiettivo quindi di presentare un quadro teorico di riferimento del tema in analisi attraverso un approccio interdisciplinare (filosofico, sociologico, antropologico), per poi tracciare direzioni di impegno e progettualità in termini pedagogici.

L'Europa di oggi è sempre più esposta alla rielaborazione dei principi fondanti la propria identità comunitaria e al riconoscimento di un'alterità messa ulteriormente in discussione da una perdita di valori che sostanziano da sempre i rapporti sociali tra i soggetti, siano essi vicini o lontani, culturalmente e geograficamente. Il riconoscimento della diversità passa dunque da una rinnovata forma di pensiero (Morin, 2000), che si distanzia da modelli assimilazionistici e da nazionalismi conservatori, da multiculturalismi e globalismi, ma trova nella creazione di comunità modificate nei propri assetti essenziali e identitari la realizzazione di un pluralismo culturale capace di valorizzare le differenze e creare inclusione nelle attuali società complesse. Lo straniero, in particolare chi vive la migrazione forzata, si trova nella condizione di essere «sospeso in un tempo duplice: *non più e non ancora*» (Costa, 2002, p.61) in attesa del riconoscimento dello status di rifugiato e di una nuova cittadinanza, ma spesso affacciato ad un destino che, nella maggior parte dei casi, non concede opportunità di scelta. In un simile quadro, cosa implica, oggi, la tutela del rapporto tra esseri umani? Dove nasce la responsabilità per l'altro?

L'idea di democrazia prefigurata da Dewey sostiene che per salvarsi dall'oligarchia bisogna mettere ognuno in posizione di poter essere libero, cioè nel "suo meglio", in modo tale che chiunque possa essere padrone di se stesso ... ma siamo così democratici da garantire questi diritti per tutti, nessuno escluso?

Il termine accoglienza rimanda all'accettazione dell'alterità con le proprie diversità costitutive, e, allo stesso tempo, apre l'orizzonte ad una ospitalità che intende garantire possibilità esistenziali ad ogni persona. Oggi parlare di accoglienza e ospitalità richiede una attenta rilettura degli stessi termini,

spesso abusati e accostati ad accezioni negative quando sono riferiti a persone di origine straniera, rimarcando una distanza tra un “noi” e un “loro”. Parole, definite da M. Contini (2009) “logore”, in quanto svuotate del loro significato profondo, a cui non segue un impegno e su cui, oggi, siamo chiamati a ridefinire un’etica pedagogica capace di problematizzare e ridare un senso ai pensieri e alle pratiche educative.

Per quanto riguarda i soggetti richiedenti asilo e rifugiati, e ponendo i concetti di democrazia e accoglienza al centro di questo approfondimento, è necessario riflettere se essi saranno riconosciuti come futuri *cittadini* – con tutti i diritti e doveri che l’essere cittadino comporta – oppure *invasori* o *ospiti*: per garantire la possibilità di agire ad ogni individuo è indispensabile definire bene chi può avere il diritto di essere cittadino in una determinata nazione.

Per Dewey il concetto di democrazia «è comunicazione, collaborazione, partecipazione in finalità congiunte: ciò che conta è il metodo, non le finalità che sono anch’esse strumenti per realizzare ad un tempo e la società e l’individuo. Democrazia è discussione pienamente libera, dibattito ininterrotto» (p.3), come sostiene Visalberghi (1976) nel suo testo dal titolo *John Dewey*, che esplora il pensiero dello studioso statunitense aprendo ad una visione problematica e critica della riflessione pedagogica, esaminando una società dove l’esperienza e l’individuo stesso appaiono “naturalmente sociali”, in costante dialogo e mutamento. A tal proposito Dewey osserva come una democrazia vada oltre l’essere una semplice forma di governo, ma in primis sia frutto di vita associata ed esperienza condivisa (1916).

Allo stesso modo, le categorie dell’accoglienza e del rapporto con l’alterità condividono con il pensiero deweyano la necessità di reciprocità e il bisogno di tradursi in responsabilità sociale e relazionale. Il complesso fenomeno migratorio odierno induce a ridefinire i termini di una nuova democrazia, capace di intendere l’altro da noi come elemento costitutivo delle comunità contemporanee.

L’interpretazione sociologica sostenuta da Simmel - riferita alle appartenenze alle cerchie sociali - aiuta a comprendere come i legami sociali e relazionali dello straniero con i membri di una comunità di arrivo siano di natura generale e non specifica (1989). I legami specifici sono condivisi per lo più da gruppi sociali da cui lo straniero risulta escluso. Seppur i caratteri generali di appartenenza al genere umano ci accomunino, la relazione che si crea tra straniero e comunità ospitante è caratterizzata dall’estraneazione, cioè dalla percezione dello straniero come “non membro” del gruppo e dalla lontananza che ne scaturisce, se non una vera e propria minaccia (Cotesta, 2002). Lo straniero diventa, dunque, l’altra faccia della nostra identità. Paradossal-

mente, posizionandosi in spazi sociali non occupati dai membri della comunità ospitante, lo straniero costruisce situazioni e ruoli necessari alla società e al suo funzionamento, diventando così il motore stesso del possibile cambiamento (Crespi, 2011).

Jürgen Habermas (1998), ne *L'inclusione dell'altro*, elabora una riflessione politica e filosofica che permette di aprire nuove considerazioni rispetto alle società pluralistiche e a quali forme possa aspirare una democrazia nel contesto attuale, delineando come la diversità culturale venga valorizzata all'interno di criteri costituzionali definiti universalistici e transculturali. In questo senso evidenzia come «il sistema dei diritti non può essere cieco né verso le condizioni sociali diseguali né verso le differenze culturali» (p. 69).

Attraverso l'incontro tra ragione e politica e il modello di “democrazia deliberativa” che Habermas propone, si rintracciano spunti rilevanti nell'affrontare le sfide presenti, prospettando una democrazia che considera la società fondata sul consenso e l'interesse comune. Queste direzioni rimandano all'accezione deweyana di apprendimento collettivo tramite la partecipazione nei contesti decisionali. Per Dewey (1916) l'educazione ha un ruolo importante in questo processo di trasformazione, poiché «una società, che non solo cambia, ma che ha come ideale un cambiamento che la migliori, avrà norme e metodi di educazione diversi da quella che mira solamente alla perpetuazione dei suoi costumi» (p.127). La riflessione pedagogica si fa quindi portavoce nel rispondere a esigenze e bisogni in chiave educativa dei soggetti vulnerabili e alle criticità che quotidianamente riscontrano gli operatori dell'accoglienza nello svolgimento della loro professione. Come riportato da Francesco Cappa (2014) nell'introduzione al testo di Dewey *Esperienza e Educazione* «l'esperienza è il banco di prova di ogni teoria pedagogica e, allo stesso tempo, è ciò che permette ogni uomo di educare alla responsabilità, alla partecipazione, alla soluzione di *problemi di tutti* in una società fondata sull'integrazione e non sull'esclusione, sulla comprensione di quell'evento che noi siamo e che soprattutto possiamo ancora divenire, nella complessità e nella molteplicità in cui i nostri pensieri, i nostri desideri e le nostre azioni si muovono» (p. XXII).

Impegnarsi sul piano dell'“ospitalità incondizionata” (Derrida, 2000) implicherebbe la volontà di tradurre in azione gli intenti delle dichiarazioni dei diritti universali della persona, spesso trascurati dalle decisioni dei singoli stati nazionali in materia di migrazione. I pensieri e le pratiche dell'accoglienza, pertanto, necessitano di tradursi in partecipazione sociale, non limitandosi al dovere morale, ma andando oltre e diventando progettualità politica e responsabilità etica.

Al fine di elaborare un pensiero capace di rimettere in discussione la partecipazione sociale e i diritti di cittadinanza ci è utile recuperare la filosofia

di Emmanuel Lévinas. Nella sua concezione dell'etica come filosofia prima, Lévinas esprime una relazione morale che precede l'ontologia e assume la responsabilità dell'altro come incondizionata, indipendente dalla causa, ma è morale come principio assoluto. Bauman riprende l'analisi del filosofo lituano chiarendo come l'aggettivo "incondizionata" si riferisca proprio ad una indipendenza dal valore e dalle qualità che caratterizzano l'altro (2010). È perciò sul piano della responsabilità morale che si muove l'etica postmoderna, un'etica che ribalta la visione dell'altro e lo rende prossimo, che lo riconosce come colui che garantisce all'io morale il giusto riconoscimento (Bauman, 2010).

Jaques Derrida, in continuità con il pensiero levinassiano, formula una concezione dell'ospitalità come etica stessa, rivelando le potenzialità etico-politiche del suo ripensamento radicale, domandandosi se la questione dell'altro non rappresenti solamente un problema, ma se sia soprattutto una domanda che l'altro pone, rimettendo me stesso in questione. È nel doppio legame tra giustizia e diritto che Derrida elabora le sue riflessioni:

La legge dell'ospitalità, la legge formale sottesa al concetto generale di ospitalità, appare come una legge paradossale, snaturabile o snaturante. Sembra suggerire che l'ospitalità assoluta rompe con la legge dell'ospitalità come diritto o dovere, con il 'patto' d'ospitalità. In altre parole, l'ospitalità assoluta esige che io apra la mia dimora e che la offra non soltanto allo straniero (provvisto di un cognome, di uno statuto sociale di straniero eccetera), ma all'altro assoluto, sconosciuto, anonimo, e che gli dia luogo, che lo lasci venire, che lo lasci arrivare e aver luogo nel luogo che gli offro, senza chiedergli né reciprocità (l'entrata in un patto) e neppure il suo nome. La legge dell'ospitalità assoluta impone di rompere con l'ospitalità di diritto, con la legge o la giustizia come diritto. L'ospitalità giusta rompe con l'ospitalità di diritto; non che la condanni o vi si opponga, può anzi metterla e tenerla in un moto incessante di progresso; ma è tanto stranamente diversa dall'altra, quanto la giustizia è diversa dal diritto al quale tuttavia è così vicina, e in verità inscindibile. (Derrida, 2000, pp. 52-53).

È questo paradosso, in cui l'ospitalità incondizionata si spinge oltre i limiti di ciò che le dà condizione, a dare senso al suo autentico concetto.

L'importante critica mossa alla tradizione filosofica occidentale dagli autori sopra menzionati riflette l'esigenza – più che mai attuale – di scardinare il potere preminente dell'io, che si traduce nella privazione delle possibilità dell'altro, nel suo asservimento, impedendone un'autentica realizzazione nella relazione reciproca. La responsabilità etica diventa così relazione pedagogica dal momento che prende in considerazione i piani della reciprocità, della razionalità, della responsabilità nei confronti dell'altro. Si tratta di sfide sostanziali nella realizzazione di una società veramente democratica e nel

riconoscimento sociale di chi necessita di protezione umanitaria e di diritti da tutelare.

Dewey (1916) ci pone di fronte ad un esempio concreto, chiarendo come l'esclusività o la chiusura di un determinato gruppo metta in risalto lo spirito antisociale del gruppo stesso, dove gli interessi propri escludono dallo scambio con altri, con il fine di proteggere la propria integrità. La rinuncia al progresso attraverso relazioni più ampie è ciò che, secondo l'autore, definisce le nazioni e il loro reciproco isolamento e che rende così logica la minaccia percepita dalle relazioni con altri (p.131-132).

L'ideale democratico prefigurato da Dewey (1916) si muove quindi nel superamento di questi ostacoli, attraverso «un cambiamento delle abitudini sociali, o il loro riadattarsi continuo man mano che vengono affrontate nuove situazioni prodotte da relazioni variate» (p. 132-133).

Nel panorama odierno - caratterizzato da continue tensioni e processi di globalizzazione non solo economica e sociale, ma anche culturale - la ridefinizione delle identità comunitarie ha bisogno del supporto di una visione dell'educazione come processo sociale, che può concretizzarsi nel momento in cui si definisce il tipo di società che si intende costruire. Risulta necessario allora riferirsi non più a implicazioni educative che tengono in considerazione il solo contesto nazionale, ma a soluzioni globali che si riferiscono ai rapporti tra le nazioni e alle relazioni interculturali che si instaurano nelle società contemporanee.

Dewey (1916) chiarisce come «uno dei problemi fondamentali dell'educazione nella e per la società democratica è posto dal conflitto fra una finalità nazionalistica ed uno scopo sociale più vasto» (p.143). Continua esplicitando come in Europa lo scopo sociale dell'educazione fu oscurato dal suo scopo nazionale, determinando una corrispondente confusione anche sul piano delle relazioni umane. (Dewey, 1916).

L'attualità del pensiero deweyano si inserisce in contesti in continuo mutamento, dove gli scopi sociali necessitano di essere declinati all'interno dei servizi attraverso l'accettazione di responsabilità, di osservazione e di scelta di obiettivi.

Nello specifico del tema oggetto di analisi, il Servizio di Protezione per Richiedenti Asilo e Rifugiati (SPRAR) costituito dalla rete degli enti locali italiani e coordinato dal Servizio Centrale si propone di realizzare progetti di accoglienza integrata, con l'obiettivo principale della «(ri)conquista dell'autonomia individuale dei richiedenti/titolari di protezione umanitaria accolti, intesa come una loro effettiva emancipazione dal bisogno di richiedere assistenza (in questi termini si parla di "accoglienza emancipante")» (Servizio Centrale, 2015, p. 6), ponendo al centro dell'intervento i soggetti, protagonisti del loro processo di inclusione sociale.

Il progetto SPRAR nel territorio bolognese è presente dal 2004, costituendo, insieme ai CAS (Centri di Accoglienza Straordinaria) il panorama dei sistemi di seconda accoglienza presenti oggi in Italia. Non poche risultano oggi le criticità in cui questi centri si trovano ad operare, rispetto, ad esempio, alla gestione di sistemi paralleli facenti capo a diversi soggetti istituzionali, che determina una frammentarietà degli interventi. Inoltre, a seguito di arrivi di persone richiedenti asilo in tempi ravvicinati, la disponibilità dei posti nelle strutture non risulta sufficiente, con un conseguente corto circuito nell'organizzazione dei servizi.

Identificare nell'inclusione l'obiettivo principale dell'accoglienza in Italia è il passo principale per procedere nella costruzione di un sistema di asilo omogeneo, coerente ed efficace. Nell'evitare quindi una cronicizzazione dello stato di emergenza è fondamentale proseguire verso l'accoglienza integrata, con una proposta in grado di progettare nuovi percorsi di inclusione e intervento. L'approccio olistico adottato dallo SPRAR tiene conto della singola persona nella propria complessità, partendo dal riconoscimento e dal potenziamento delle risorse personali, attraverso un processo di empowerment che consente ai singoli soggetti di «ricostruire le proprie capacità di scelta e di progettazione e riacquistare la percezione del proprio valore, delle proprie potenzialità e opportunità» (Servizio Centrale, 2015, pp.6-7).

L'empowerment in ambito sociale e formativo trova la sua più ampia realizzazione quando vede anche l'operatore coinvolto nel processo di trasformazione, co-protagonista dell'azione educativa, creativo e dinamico, accanto al soggetto nella scoperta del proprio cambiamento (Tolomelli, 2015).

In linea con questi obiettivi si pongono le pratiche locali di accoglienza, che attraverso la rete territoriale e in sinergia con gli enti gestori dei servizi danno vita a progetti di inclusione di richiedenti asilo e rifugiati nel tessuto sociale.

In riferimento ad altri contesti, anche il pensiero di Dewey prende in considerazione le pratiche formative e la possibilità di stabilire un incontro tra soggetti diversi, ritenendo fondamentale per gli scopi educativi la cooperazione tra educatore e allievo nelle attività, una sinergia in grado di creare l'ambiente ideale per incoraggiare le loro capacità. Nello specifico ambito dell'accoglienza di persone richiedenti asilo e rifugiate, la relazione tra operatore e beneficiario risulta particolarmente significativa.

L'operatore svolge la funzione di "ponte" tra il territorio e i servizi, creando una relazione di fiducia caratterizzata soprattutto dalla reciprocità, dal supporto e dall'accompagnamento nel compimento di un percorso di inclusione sociale. Gli scopi prefigurati da Dewey (1916), in base ai quali «si determinano le osservazioni e la scelta dei modi di agire» (p.157) rimandano alla cura educativa e alla riflessività dell'operatore nello svolgere la propria

professione: per Dewey, agire in tal senso, significa il «farsi intelligente di un'attività». Per essere efficace, uno scopo ha bisogno di essere scelto e non imposto dall'esterno, in quest'ultimo caso sarebbe una limitazione, disconnesso alle attività e lontano dai bisogni della specifica situazione.

Il rapporto di reciprocità implica quindi un protagonismo attivo di ogni beneficiario del percorso di accoglienza, il quale non deve essere percepito dall'operatore come mero fruitore di un servizio, ma un soggetto che sceglie e agisce per la ridefinizione di un nuovo progetto di vita. In quest'ottica, le competenze professionali dell'operatore hanno una rilevanza fondamentale, necessitano di essere specifiche, trasversali e a più livelli – pedagogico, comunicativo, relazionale, emotivo, empatico – considerando ogni distinta situazione e ogni singolo interlocutore nell'azione educativa.

È importante sottolineare come nelle pratiche formative e nello specifico nei servizi di accoglienza, la reciprocità e la scelta degli scopi, come emerso dalle riflessioni di Dewey, debbano esprimere le reali esigenze del servizio e dei bisogni degli ospiti, e come questi spesso non coincidano con le richieste esterne o istituzionali, determinando uno scarto tra le due istanze.

A tal proposito la seconda parte della ricerca è indirizzata all'analisi sul campo, attraverso l'osservazione di alcuni servizi SPRAR del territorio bolognese e interviste agli operatori, con l'obiettivo di evidenziare le congruenze e le discrepanze tra gli intenti dichiarati dai servizi e le pratiche degli operatori dell'accoglienza, le competenze professionali messe in atto e le questioni etiche sollevate nell'incontro con gli attori sul campo.

La necessità di costruire una identità professionale dell'operatore dell'accoglienza rimanda all'esigenza di fornire orientamenti operativi in grado di connettere bisogni complessi dati dallo specifico contesto e dalle specifiche relazioni in cui si trova ad operare. Atteggiamenti assistenzialistici volti ad “agire al posto di” invece che “agire insieme a” contribuiscono a rendere la persona beneficiaria del servizio subordinata all'azione altrui.

Quando si parla di inserimento socio-economico ci si riferisce dunque alla possibilità di una scelta autonoma nell'agire e nel servirsi delle opportunità presenti nel territorio possedendo gli strumenti idonei e non subendo limitazioni dovute allo status giuridico o alla propria nazionalità (Olivieri, 2012).

Nei servizi SPRAR l'équipe che si va a definire ricopre ruoli che vanno dall'intervento di accoglienza materiale, a servizi di mediazione linguistica e interculturale; dall'orientamento ai servizi del territorio all'accompagnamento all'inserimento sociale, abitativo, lavorativo; dall'orientamento legale ai servizi di tutela psico-socio-sanitaria, fino alla gestione organizzativa del servizio. Le capacità trasversali si fanno quindi necessarie per rafforzare le competenze specifiche di ogni figura professionale operante in tali servizi,

individuabili nella conoscenza dell'utenza con cui ci si relaziona, nella elasticità professionale, nell'essere collaborativi, propositivi, assertivi, comunicativi, nell'aver consapevolezza di barriere emotive nella relazione e nel rispetto delle fasi dell'accoglienza (Servizio Centrale, 2015, p.13).

La figura professionale che si traccia in questo elenco mai esaustivo di compiti, caratteristiche e ruoli delinea i tratti di una figura complessa ed emergente, non sempre chiara nelle proprie definizioni, che richiede un approccio interdisciplinare per essere al passo con i cambiamenti delle società complesse, dove risulta necessaria la presa di coscienza degli stessi operatori. Per fare ciò, come sottolinea Sergio Tramma: «sarebbe auspicabile e, in un certo qual modo, esaustivo se ci trovassimo al cospetto di una figura professionale definibile con completezza e precisione nei suoi tratti teorici e solare nelle sue manifestazioni operative. Una figura, cioè, esente dal dover obbligatoriamente affrontare [...] alcune annose e difficili questioni. Per esempio, la questione dei valori dei quali dovrebbe, o non dovrebbe, essere portatrice, testimone e divulgatrice; la questione del rapporto esistente tra l'agire educativo "spontaneo" e quello "artificiale", il problema della ricerca e della dichiarazione dei principi che la legittimerebbero a "formare" i soggetti in un certo modo e non in altri e via discorrendo» (2008, p.11).

La fragilità che viene qui delineata rappresenta anche la sua forza: di una figura aperta alle possibilità, all'analisi costante del proprio agire educativo poiché gli stessi attori che ne fanno parte si nutrono di ricerca, nel promuovere e sviluppare le potenzialità di ognuno.

A proposito del significato che Dewey (1916) attribuisce alla *professione*, come «direzione delle attività della vita in un senso che le renda percepibilmente significative per chi le pratica in virtù delle loro conseguenze, ed anche utili ai suoi associati» (p.366), si rimanda all'impegno assunto non solo nell'azione, ma soprattutto nell'attività svolta in relazione agli altri, per dirigersi, in modo collaborativo, verso gli scopi definiti. Dewey sottolinea che l'educazione si inserisce in questi scopi per evitare che ogni professione accentui la prassi a svantaggio del significato.

In linea con i tratti teorici citati da Tramma, emerge sempre più l'esigenza di identificare direzioni etiche di riferimento tali da indirizzare le professioni educative e di aiuto. Al fine di tutelare una definizione epistemologica delle professioni educative diviene primario «che gli operatori del settore raggiungano la consapevolezza che il loro compito professionale non consiste esclusivamente nella cura e nell'applicazione di un bagaglio di competenze e conoscenze a favore dei destinatari del loro intervento, ma riguarda anche l'impegno a promuovere costantemente e difendere la cultura pedagogica quale complesso di saperi utili a tutta la comunità e, di conseguenza, non possono disertare dal loro ruolo politico ed etico» (Tolomelli, 2014, p.50).

Se la deontologia professionale si riferisce alla messa in campo dell'etica in ambito lavorativo, ha bisogno della riflessività come preconditione per poter oltrepassare spontaneismi e riflettere sulla propria riflessione (Contini, 2014) nelle pratiche educative.

Alain Goussot, in un suo articolo, recupera quelli che per Dewey sono gli aspetti fondamentali nella formazione sia dell'uomo che del cittadino democratico, cioè il ruolo sociale dell'educazione e quello pedagogico dell'organizzazione sociale, che si realizzano nei diversi contesti e ambienti sociali a vari livelli. Inoltre, nella socialità e nell'individualità rintraccia i perni dei processi formativi che permettono una valorizzazione delle differenze e un apprendimento reciproco nelle comunità (Goussot, 2013).

Le basi della democrazia che Dewey intende come sostanziali sono «da un lato, il metodo stesso del pensare, che non vuole vincoli precostituiti se non quelli che esso stesso pone al suo procedere; dall'altro, il processo-percorso educativo, che è l'altro modo di darsi del pensiero. [...] sono due modi diversi di indicare al fondo la stessa esperienza, quella, cioè, della crescita e dell'innovazione continua e trasformativa dell'eredità culturale e della tradizione» (Bellatalla, 2016, p.26).

Le pagine di *Democrazia e Educazione* portano quindi ad un allontanamento dalle dicotomie date dall'individuale e dal sociale, dal pubblico e dal privato, per dirigersi verso il potenziale libero e creativo del pensiero.

Per concludere, nel garantire una reale convivenza plurale, è essenziale una sinergia efficace tra dimensioni locali e nazionali, un impegno omogeneo dell'intero territorio nazionale e della cittadinanza che ne fa parte, a partire da piani di integrazione che passano dalle relazioni nei luoghi quotidiani, dalla consapevolezza di ognuno di riconoscere non solo la pluralità culturale come elemento caratterizzante le società contemporanee, ma di individuare in essa gli assetti di un futuro che è già presente.

## Bibliografia

- Andriani, V., Crespi, I. (2011). L'appartenenza alle cerchie sociali e la condizione di straniero in George Simmel. *Working Papers DiSERF*, n.5, pp. 74-87, Eum, Macerata.
- Bauman, Z. (2010). *Le sfide dell'etica*. Bologna: Feltrinelli.
- Bellatalla, L. (2016). Democracy and Education: perché?. *Espacio, Tiempo y Educación*, 3 (2), 17-30.
- Bertin, G. M., Contini, M. (2004). *Educazione alla progettualità esistenziale*. Roma: Armando.
- Cappa, F. (2014). *Introduzione in Esperienza e Educazione*. Milano: Cortina.

- Catarci, M. (2011). *L'integrazione dei rifugiati: formazione e inclusione nelle rappresentazioni degli operatori sociali*. Milano: Franco Angeli.
- Contini, M. (2009). *Elogio dello scarto e della resistenza*. Bologna: Clueb.
- Cotesta, V. (2002). *Lo straniero. Pluralismo culturale e immagini dell'Altro nella società globale*. Bari: Laterza.
- Derrida, J., Dufourmantelle, A. (2000). *Sull'ospitalità*. Milano: Dalai.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education* (trad. It.). Firenze: La Nuova Italia Editrice.
- Dewey, J. (2014). *Esperienza e Educazione*. Milano: Cortina.
- Goussot, A. (2013). Dewey oggi: la pedagogia impossibile e l'utopia dell'educazione democratica, *Educazione Democratica*. anno III, numero 5.
- Habermas, J. (1998). *L'inclusione dell'altro. Studi di teoria politica*. Milano: Feltrinelli.
- Lévinas, E. (1990). *Totalità e infinito*. Milano: Jaka Book.
- Morin, M. (2000). *La testa ben fatta*. Milano: Cortina.
- Olivieri, M. S. (2012). Territorio e inserimento, in *Tessere l'inclusione: territori, operatori e rifugiati*, a cura di Giovannetti M., Olivieri M. S. Roma: Servizio Centrale.
- Servizio Centrale (2015), *Manuale Operativo per l'attivazione e la gestione di servizi di accoglienza integrata in favore di richiedenti e titolari di protezione internazionale e umanitaria*.
- Simmel, G. (1989). *Excursus sullo straniero*, in Id. *Sociologia*. Milano: Edizioni di Comunità.
- Tolomelli, A. (2014). Lineamenti di deontologia pedagogica, in *Deontologia pedagogica. Riflessività e pratiche di resistenza*, a cura di Contini, M., Demozzi, S., Fabbri, M., Tolomelli, A. Milano: Franco Angeli.
- Tolomelli, A. (2015). *Homo Eligens. L'empowerment come paradigma della formazione*. Bergamo: Junior.
- Tramma, S. (2008). *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*. Roma: Carocci.
- Visalberghi, A. (1976). *John Dewey*. Firenze: La Nuova Italia.

# Così lontani così vicini: Marx e Dewey

di *Palmiro Potentino Propato*<sup>1</sup>

## **Abstract**

Attraverso il confronto critico tra due classici del pensiero filosofico e politico-educativo come Marx e Dewey, si analizzeranno il funzionamento del sistema capitalistico e i suoi effetti sul piano individuale e sociale, cercando di individuare possibili modelli sociali, politici ed educativi in grado di porsi come alternative, credibili e praticabili, al sistema neo-liberale.

## **Parole chiave**

educazione, politica, democrazia, libertà, teoria, prassi, lavoro, formazione integrale, impegno, responsabilità.

## **Introduzione**

Il mio percorso di ricerca mira ad operare un confronto critico tra il modello neo-liberale, oggi dominante, e il modello di ispirazione marxiana. Tale confronto, a partire dalla ricognizione del pensiero neo-liberale (Scuola di Chicago) delle opere di Marx e della letteratura scientifica, sarà realizzato all'interno della cornice meta-teorica del criticismo razionalista, elaborato da A. Banfi e dalla sua scuola. Più nello specifico, si sottoporranno ad attenta analisi i due grandi e attuali paradigmi economico-politici della formazione: quello del capitale umano, nella sua versione neo-liberale, con il focus centrato sui valori della produttività, dell'efficienza, della competizione, della meritocrazia e del successo; quello dello sviluppo umano, nella sua declinazione marxiana, che privilegia soprattutto i valori sociali dell'esistenza, quali l'emancipazione, l'espansione delle libertà sostanziali dei cittadini, la soli-

<sup>1</sup> 2° anno di dottorato in Scienze Pedagogiche (MPED 01), presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G.M. Bertin" (Università di Bologna).

darietà, la cooperazione, la responsabilità e l'impegno. Obiettivo della ricerca è indagare, da un lato, l'attualità della teoresi marxiana, quale strumento d'analisi e di demistificazione della società contemporanea e, dall'altro, vagliarne la sua "inattualità" pedagogica, in senso bertiniano, e la sua capacità di porsi come alternativa credibile e praticabile al sistema neo-liberale, quale modello pedagogico e sociale realmente inclusivo e "sostanzialmente" (non solo formalmente) democratico.

Alla luce di quanto detto, provare a far dialogare due classici del pensiero filosofico e politico-educativo come Marx e Dewey si rivela essere un'operazione tanto stimolante sul piano teoretico, quanto utile e proficua su quello della prassi politico-educativa. Tenendo ferma la distanza che separa i due autori (una distanza che esiste e che permane, ma che è stata spesso enfatizzata, quasi a farne un'opposizione, più per motivi ideologici che scientifici) scopo di questo mio breve saggio è sottolineare e far emergere i diversi punti di connessione che legano le complesse elaborazioni teoriche del "socialista democratico" John Dewey e del "liberal-comunista" Karl Marx<sup>2</sup>. Una tale operazione di "saldatura" epistemologica era stata già portata avanti, alla fine degli anni Trenta, da Sidney Hook, l'allievo prediletto di Dewey, il quale si era spinto a dire che *Liberalism and social action* di Dewey "può benissimo essere per il ventesimo secolo ciò che il *Manifesto Comunista* di Marx ed Engels fu per il diciannovesimo secolo" (Hook, 1939, p. 158; Westbrook, 2011, p. 555).

In premessa, è opportuno ricordare due aspetti indispensabili, sia sul piano storico-culturale che su quello teoretico, per comprendere come due autori apparentemente così lontani siano, in realtà, molto più vicini di quanto ci si potrebbe immaginare.

Il primo aspetto è l'anticomunismo ferreo e dichiarato di Dewey: un anticomunismo che, però, aveva come suo vero antagonista non tanto Marx, quanto il marxismo e, in particolare, il marxismo sovietico e ortodosso, che aveva trasformato la teoresi marxiana in un sistema chiuso, dogmatico e deterministico. Che l'obiettivo delle critiche di Dewey fosse il marxismo e non Marx è stato evidenziato da diversi autori, *in primis* da Jim Cork (1976), secondo il quale Dewey confuse sempre Marx con i marxisti. Una tesi, questa, che è stata ribadita, tra gli altri, da Mario Dal Pra (1960) e per il quale "la critica di Dewey al marxismo non si è proposta come una disamina appro-

<sup>2</sup> La definizione di "socialista democratico" la dà lo stesso Dewey, incalzato da Jim Cork che gli chiedeva di chiarire la sua posizione ambivalente verso il socialismo in generale e verso il socialismo democratico in particolare. Quanto a Marx, quale pensatore liberal-comunista, è stato Mario Alighiero Manacorda a proporre, con un'acuta e apparentemente ossimorica analisi, una tale definizione. (Manacorda, 2012).

fondita del pensiero e dell'idea di Marx e si è mantenuta piuttosto nell'ambito di una critica degli sviluppi economico-politici ... Si può dire pertanto che il pensatore americano non si sia mai direttamente incontrato con il testo di Marx nel suo complesso, in sede propriamente filosofica; il suo incontro con Marx è stato mediato e indiretto” (pp. 279-280).

La seconda questione da tenere presente è che tra pragmatisti e marxisti si è consumato, nel corso degli anni, uno scontro aspro e dai tratti decisamente ideologici che, se da un lato ha indotto ad approfondire le riflessioni sui due diversi autori, dall'altro non ha consentito di cogliere quelle affinità e quelle assonanze teoretiche che, indubbiamente, esistono tra i due. Se i pragmatisti, e tra questi Dewey, accusavano il marxismo di essere il sistema filosofico da cui è scaturito e che ha giustificato l'oppressione totalitaria del regime sovietico, i marxisti, dal canto loro, vedevano nel pragmatismo americano lo strumento intellettuale a sostegno del capitalismo avanzato tipico degli Usa e del liberalismo/utilitarismo ad esso connesso<sup>3</sup>.

## **Teoria e prassi, conoscenza e verità**

Dopo le necessarie premesse, possiamo ora inoltrarci in quelle ampie e profonde analogie che legano le elaborazioni teoriche dei due autori e che si manifestano a più livelli. Su un piano più generale, come già argomentato da Giulio Preti in *Praxis ed empirismo* (2007), ciò che accomuna la filosofia di Marx, in particolare quella del giovane Marx, e il pragmatismo di Dewey, è che entrambe rappresentano delle forme autentiche di “filosofia della prassi”. Per entrambi, il pensiero e il lavoro teorico non sono rivolti alla scoperta di una presunta verità assoluta, ma sono funzionali all'orientamento pratico e all'agire politico; sono sì strumento di conoscenza, ma in quanto guida nella risoluzione dei problemi reali che l'individuo è chiamato ad affrontare e nella gestione dei processi di cambiamento.

In *La frontiera educativa* (Dewey, Childs, 1981), l'opera in cui, come ci ricorda Borghi (1981), “mai la nota socialista, già iscritta chiaramente nella riflessione giovanile del Dewey, era risuonata così squillante” (pp. VII-VIII), Dewey scrive: “Solo riconoscendo, prima a livello intellettuale e poi sul terreno pratico, l'intima unione di teoria e pratica, conoscere e fare, si può creare una società previdente e capace di programmare in modo da regolare

<sup>3</sup> In Italia, un tale dibattito si svilupperà soprattutto attraverso le pagine di due importanti riviste: “Scuola e città”, fondata nel 1950 da Ernesto Codignola e che avrà in John Dewey il proprio teorico di riferimento, e “Riforma della scuola”, fondata nel 1955 da Dina Bertoni Jovine e che accoglierà le riflessioni dei maggiori e più autorevoli esponenti della corrente laica e marxista.

gli inevitabili processi di cambiamento” (Dewey, Childs, 1981, p.122). È l’unità dinamica, dialettica e reciprocamente fecondante di teoria e prassi, infatti, che può garantire il controllo e la gestione razionale dei processi di cambiamento che, altrimenti, sarebbero determinati da fattori esterni come «l’egoismo e l’interesse acquisito di una classe privilegiata, la fiducia nell’imitazione e nel passato, o la forza violenta, ecc.» (Dewey, Childs, 1981, p.122).

Una tale visione, che respinge qualsiasi contrapposizione tra teoria e prassi, ha il suo fondamento nella comune posizione gnoseologica dei due autori. Sia per Marx che per Dewey, infatti, una visione della conoscenza come attività puramente contemplativa, così come teorizzata dal pensiero greco, è insufficiente e, allo stesso tempo, fuorviante. Insufficiente e fuorviante perché assegna agli individui una funzione passiva e, quindi, li relega ad una inoperatività pratica che non consente loro di fare della conoscenza uno strumento di cambiamento e di trasformazione del mondo in cui ci si trova a vivere.

La conoscenza non è una pura registrazione dei dati sensibili e non si riduce ad un’azione di semplice rispecchiamento del mondo da parte del soggetto conoscente. Una visione proficua e pienamente umana della conoscenza richiede, per Dewey, il passaggio del soggetto conoscente dalla funzione di *spettatore* a quella di *attore* o, per dirla con le parole del Marx dell’XI<sup>a</sup> *Tesi su Feuerbach*, è necessario passare dal piano dell’interpretazione del mondo a quello della sua trasformazione. Come ci ricorda Baldacci, “un sapere propriamente umano, cioè, non può limitarsi alla comprensione del mondo, deve essere legato all’azione nel mondo, deve permettere di modificarlo” (Baldacci, 2011, p. 27): la comprensione del mondo, cioè, è una condizione necessaria ma non sufficiente per definire un modello di conoscenza di tipo “pratico-critico”, che considera il processo conoscitivo come intervento attivo e fattivo nei confronti del mondo.

Parallelamente alla ridefinizione del concetto di conoscenza, anche il concetto di verità si modifica. La verità smette di essere definita come *adaequatio rei et intellectus*, come corrispondenza, cioè, tra essere e pensiero o, sarebbe meglio dire, come adeguamento del pensiero all’essere. Essa, quindi, non viene più identificata con l’acquisizione di un dato a-temporale e a-storico e si pone, invece, come processualità, come attività che trova il suo momento di verifica sul piano pratico. A tale proposito Marx, nella II<sup>a</sup> *Tesi su Feuerbach*, sosteneva che “la questione se al pensiero umano spetti una verità oggettiva, non è questione teoretica bensì una questione *pratica*. Nella prassi l’uomo deve provare la verità ... La disputa sulla realtà o non-realtà del pensiero – isolato dalla prassi – è una questione meramente *scolastica*” (Marx, 1972a, p. 3). In linea con quanto espresso dal pensatore di Treviri,

Dewey individua nel “passaggio dall’indifferenza per l’azione all’adozione di essa nella struttura e nel processo stesso del pensare e del conoscere” (Dewey, Childs, 1981, p.126) un momento rivoluzionario. Inoltre, prosegue il pensatore americano: “il pensiero suggerisce una direzione ed un modo d’agire per provocare una modificazione delle condizioni. L’esecuzione del processo suggerito provoca conseguenze tali da rendere possibile il giudizio sulla validità dell’idea e tali da favorire il suo ulteriore sviluppo” (Dewey, Childs, 1981, p.125).

La prassi, intesa come attività creatrice e trasformatrice, si pone, perciò, per entrambi gli autori, da un lato come elemento integrante dell’elaborazione teorica e, dall’altro, quale momento di verifica della validità del pensiero stesso, nonché come garanzia di ulteriore sviluppo e guida razionale dei processi di cambiamento.

## **Società, educazione, politica**

Passando dal piano filosofico-gnoseologico a quello politico-educativo, ciò che emerge in maniera chiara e decisa è il nesso che tiene insieme, dinamicamente, educazione, politica e società. Il loro comune richiamo ad un impegno educativo come impegno politico rimandava ad un’idea di educazione che sapesse guardare alla formazione integrale dell’individuo in quanto membro della società.

Come ha osservato Borghi (1962): “Dewey si dimostrava fedele ... all’esigenza espressa da Marx che nel nuovo ordine da instaurare il libero sviluppo di ciascuno doveva essere concepito come l’accompagnamento indispensabile dello sviluppo dell’intera società” (p. 323). Un’esigenza, quella di Marx, così profondamente radicata nel suo pensiero che la troviamo espressa anche nel suo tema per la maturità liceale “*Considerazioni di un giovane in occasione della scelta di una professione*”.

In tale testo scriveva: «La prospettiva che deve guidarci nella scelta di una professione è il bene dell’umanità, la nostra perfezione. Non si pensi che questi due interessi possano combattersi a vicenda, che l’uno possa escludere l’altro: la natura dell’uomo è tale che egli può ottenere il proprio perfezionamento solo se agisce per la perfezione dell’umanità» (Manacorda, 2012, pp. 18-19).

Sia per Marx che per Dewey, dunque, “*individuale*” e “*sociale*” sono due elementi intrinseci e inscindibili nella costituzione e nello sviluppo degli esseri umani e il loro impegno politico-educativo guardava, in maniera prospettica, alla costruzione di una “società democratica educante”, una società democratica nella “sostanza” e non solo nella “forma”, in cui la dimensione

individuale e quella collettiva non fossero più in opposizione, ma tendessero ad una integrazione dinamica e costante.

Su questo punto, le posizioni dei due autori sono più che mai assonanti; se per Marx, infatti, “l’essenza umana non è qualcosa di astratto che sia immanente all’individuo singolo” e, nella sua realtà, non è altro che “l’insieme dei rapporti sociali” (Marx, 1972a, p.4), la posizione di Dewey sembra parafrasare quella del suo illustre predecessore, affermando che “il *sociale* non può essere opposto di fatto o idealmente all’*individuale*. La società è l’individuo nelle sue relazioni. Un individuo separato dalle relazioni sociali è un mito o una mostruosità (...) Gli individui si sviluppano non in una remota entità chiamata «società» in generale, ma in connessione *reciproca*” (Dewey, Childs, 1981, pp.112-113).

Marx e Dewey, come sottolineato da Borghi (1962), “nella storia della formazione e dello sviluppo della concezione sociale dell’educazione (...), occupano un posto eminente, e profonde e non casuali sono le affinità che legano il loro pensiero. Marxismo e pragmatismo, liberati dalle loro scorie caduche, si collocano nel movimento della pedagogia contemporanea come le dottrine nelle quali si è consumata l’identificazione dell’educazione dell’uomo colla sua costituzione come personalità sociale” (p. 298). Per entrambi, prosegue Borghi (1962), “non esiste vera educazione che non sia educazione sociale” (p. 298). Un’educazione sociale che non può essere limitata al solo ambito scolastico ma che deve, al suo limite, coinvolgere e ricomprendere la società intera: un’educazione sociale che, integrando aspetti del lavoro manuale con quelli di natura intellettuale, sappia farsi carico della formazione del “produttore” così come del “cittadino” e che sia capace di promuovere, contemporaneamente, i diritti e le libertà individuali, la partecipazione critica e autonoma e la responsabilità sociale delle persone.

Sebbene Dewey, più volte, “criticò il marxismo come «il tipo di teoria sociale che riduce il fattore umano quasi a zero, dal momento che spiega gli eventi e forma le politiche esclusivamente in termini di condizioni previste dall’ambiente»” (Westbrook, 2011, p.566), Borghi (1962) contesta tale interpretazione del marxismo, richiamandosi alla III<sup>a</sup> *Tesi su Feuerbach*, in cui Marx, negando proprio quella concezione dell’educazione secondo la quale sono le circostanze e l’ambiente a fare gli uomini, affermava che “le circostanze [ambiente] sono modificate dagli uomini e che l’educatore stesso deve essere educato” (Marx, 1972a, p. 4). Ma, quello delle *Tesi su Feuerbach* non è l’unico passo in cui Marx contesta una tale visione. Lo stesso concetto è espresso nell’*Ideologia tedesca* (“le circostanze fanno gli uomini, non meno di quanto gli uomini facciano le circostanze”) (Marx, 1972b, p. 39), nella *Sacra Famiglia* (“se l’uomo è plasmato dalle circostanze, è necessario plasmare umanamente le circostanze”) (Marx, 1979, p. 172) e nei *Manoscritti*

*economico-filosofici* (“L’uomo produce l’uomo, produce se stesso e l’altro uomo ..., e come la società stessa produce l’uomo in quanto uomo, così essa è prodotta da lui”) (Marx, 1972c, p.325). Questo a conferma del fatto che Marx ha sempre inteso il processo educativo come relazione dialettica tra individuo e ambiente e che l’educazione è eminentemente un fatto sociale, “ma di una socialità dinamica, nella quale è tanto importante l’apporto del mondo circostante e adulto alla formazione del giovane quanto quello del giovane fecondato dall’esperienza della generazione già matura, sostenuto da essa nel suo sviluppo e reso capace di porsi, nella pienezza dei suoi poteri, come agente di continua ricostruzione e trasformazione di quel mondo. Anche in questo Marx è sulla linea direttiva del pensiero che conduce a Dewey” (Borghi, 1962, pp.312-313).

## **Capitalismo: effetti individuali e sociali**

Una “società democratica educante”, come quella auspicata dai due, non era però compatibile con il sistema capitalistico. Tale sistema, infatti, basato sulla logica del profitto e la divisione di classe, ha effetti disumanizzanti e tende a ridurre l’intera vita sociale e produttiva a una spasmodica produzione di beni materiali, la cui ricchezza “si presenta come un’immane raccolta di merci” (Marx, 1994, p.67). Antepoendo “il guadagno materiale allo sviluppo della personalità, concependo iniziativa, energia ed indipendenza solo in termini di successo materiale, deformando la lotta dell’uomo contro la natura in una lotta competitiva contro altri individui, nella quale gli sconfitti sono messi al livello di mezzi fisici di produzione e distribuzione” (Dewey, Childs, 1981, p. 85), il sistema capitalistico spezza l’unità sociale, ne mette a rischio la tenuta e degrada il lavoratore a merce tra le merci.

Il lavoro stesso smette di essere una libera attività consapevole e, da *fine* in sé, viene degradato a semplice *mezzo* per soddisfare bisogni esterni ad esso. A tale riguardo l’affermazione di Dewey, secondo cui “la maggior parte di coloro che partecipano all’attività produttiva si impegna in essa a condizioni tali che il lavoro, in se stesso, è giudicato un male che deve essere sopportato in vista di una finale ricompensa esterna” (Dewey, Childs, 1981, p. 92), riecheggia in maniera evidente il pensiero del Marx dei *Manoscritti economico-filosofici*, secondo cui, nel sistema capitalistico, il lavoro non è più una manifestazione essenziale dell’uomo e “l’operaio quindi non si afferma nel suo lavoro, bensì si nega, non si sente appagato ma infelice, non svolge alcuna libera energia fisica e spirituale, bensì mortifica il suo corpo e rovina il suo spirito ... Il suo lavoro non è volontario, bensì forzato, è *lavoro costrittivo*.”

Il lavoro non è quindi la soddisfazione di un bisogno, bensì è soltanto un mezzo per soddisfare dei bisogni esterni ad esso” (Marx, 1972c, pp. 300-301).

La similitudine tra i due, però, non si arresta qui. La causa della disumanizzazione o, come direbbe Marx, dell’alienazione del lavoratore è imputabile, per entrambi, alla divisione della società in classi e alla corrispondente divisione tra lavoro manuale e lavoro mentale, che determina uno sviluppo monco ed unilaterale degli individui e crea “la possibilità, anzi la realtà, che l’attività spirituale e l’attività materiale, il godimento e il lavoro, la produzione e il consumo tocchino a individui diversi” (Marx, 1972b, p. 31).

Inoltre, i due condividono anche l’idea che la divisione di classe, e la corrispondente divisione del lavoro, produce unilateralità ed effetti disumanizzanti non solo nella classe lavoratrice, ma nella stessa classe dominante. Manacorda, commentando l’analisi marxiana circa gli effetti alienanti del sistema capitalistico, evidenzia come “l’immoralità, la mostruosità, l’ilotismo sono, insieme, degli operai e dei capitalisti, e se un’inumana potenza domina l’operaio, ciò vale anche per il capitalista. Chi gode della ricchezza, infatti, si realizza come essere effimero, irreal, languido, un essere sacrificato e nullo, che considera la realizzazione umana come realizzazione del suo disordine, del suo capriccio, delle sue idee arbitrarie e bislacche” (Manacorda, 2008, p. 232). Dal canto suo, Dewey (1995) in *Democrazia e educazione* scrive:

Una separazione fra classi privilegiate e classi soggette impedisce la endosmosi sociale. I mali che ne risultano alla classe superiore sono meno materiali e meno percepibili, ma ugualmente reali. La loro cultura tende a essere sterile, o parassitaria, la loro arte diventa un’ostentazione vistosa e artificiale; la loro ricchezza si trasforma in fasto ... le loro maniere schizzinose piuttosto che umane ... Quando demarcazioni definite di classe impediscono un adeguato scambio di esperienze ... l’azione tende a diventare abitudinaria da parte della classe meno favorita, e capricciosa, senza scopo, esplosiva da parte di quella che occupa la posizione materialmente fortunata. (pp. 130-131)

Così come per Marx, anche per Dewey gli effetti alienanti del sistema capitalistico deformano l’intera società e ne minano l’unità, inibendo la vita associativa e la democrazia partecipativa e sostituendo la competizione alla solidarietà e alla cooperazione sociale. L’esortazione di Dewey, ai lavoratori e ai loro rappresentanti, a battersi non per risalire nella scala sociale, ma per il controllo collettivo dei mezzi di produzione è, dunque, perfettamente in linea con la posizione di Marx, secondo cui l’obiettivo delle lotte operaie non è una migliore retribuzione del lavoro, ma la trasformazione del lavoro alienato, privo di significato, in lavoro libero e produttivo (Fromm, 1973).

## Libertà, democrazia, educazione politica

All'interno e all'ombra di un tale sistema socio-economico, lo stesso campo delle libertà ne risulta intaccato e la libertà si riduce a libertà negativa, o come direbbe Della Volpe una *libertas minor*, ossia una libertà intesa come assenza di vincoli sociali, la libertà dell'individuo egoista, separato dagli altri e dalla comunità, e che guarda all'altro come limite della propria libertà e non come presupposto della sua piena e completa realizzazione.

Il tema della libertà rimanda direttamente al tema della democrazia e, anche su questo punto, le posizioni di Marx e Dewey sembrano convergere. «Quando industria e finanza – scrive Dewey – sono rette autocraticamente e in vista di un guadagno economico privato piuttosto che come imprese cooperative al servizio della collettività, la democrazia politica [...] è inevitabilmente degradata a qualcosa di formale, di esterno, di più o meno meccanico e, perciò, manipolata, in modo relativamente facile, da coloro che si pongono come scopo la prosperità materiale [...] La democrazia politica tende così a diventare un guscio. Il vecchio ideale persiste nella forma di una speranza patetica, che sotto il regime “dell'uguaglianza delle opportunità” i figli di chiunque diventeranno almeno membri della classe economicamente egemone. La non partecipazione alla guida del lavoro fatto da uomini e donne, genera menti indifferenti, abitudinarie, passive» (Dewey, Childs, 1981, p. 95). L'amara analisi di Dewey sullo stato di salute della democrazia americana o, sarebbe più corretto dire, sul suo stato di malattia, rimanda allo scritto “*Sulla questione ebraica*” in cui Marx esprime la sua critica radicale allo Stato moderno di tipo liberal-democratico: uno Stato che si presenta come falsa universalità e che, sotto l'apparenza formale di un'uguaglianza di diritti, nasconde e sancisce una disuguaglianza sostanziale e di fatto.

Come scrive in proposito Bedeschi (1968): «La società borghese ha sì realizzato l'emancipazione politica, in quanto ha soppresso a suo modo (dichiarandole cioè prive di significato politico) le differenze di nascita, di ceto, di educazione, di professione, ed ha chiamato qualunque membro del popolo a partecipare ugualmente alla sovranità popolare, senza riguardo a queste differenze; tuttavia la società borghese non sopprime di fatto queste differenze, anzi, dice Marx, le presuppone e le sanziona» (p. 86).

In sintesi, per entrambi si trattava di passare da una democrazia formale ad una democrazia sostanziale, una democrazia pienamente inclusiva e partecipata, una democrazia che sia «una forma di vita prima ancora che una formula politica (Dewey, 1995) ... nella quale ciascuno può esprimersi al massimo delle proprie capacità, in continua libera creatività accanto agli altri, senza ostacoli frapposti da barriere sociali (le classi), economiche (di censo),

intellettuali (la distinzione tra *learned men* e lavoratori)» (Bellatalla, 1981, p. 28).

Se l'analisi e la denuncia degli effetti perversi indotti dalla società capitalistica accomuna la posizione dei due autori, non perfettamente sovrapponibile è la soluzione prospettata per il superamento di tale malfunzionamento e gli strumenti per realizzarlo. Per Marx si tratta realizzare una società comunista in cui non ci sia spazio alcuno per il sistema delle classi, Dewey, invece, sembra oscillare tra una visione sociale, in linea con il radicalismo marxiano, che prevede l'abolizione dell'organizzazione di classe, e una visione, più riformista, in cui sia rivista l'attuale organizzazione di classe, basata sulla sua rigida divisione e sul privilegio di una parte della società. Se Marx, quindi, propende per l'abolizione del sistema capitalistico *tout court*, Dewey sembra guardare ad una sua possibile riforma, in linea con quel progressivismo borghese che caratterizza l'impostazione generale del suo pensiero.

Anche riguardo agli strumenti per realizzare una tale "rigenerazione democratica" la posizione dei due sembra divergere. Per Marx il raggiungimento di un tale obiettivo passava attraverso la lotta e la rivoluzione politica, mentre per Dewey era necessario puntare sui processi educativi e su una maggiore diffusione sociale dell'intelligenza. Una posizione che, come dicevo, "sembra divergere" ma che, in realtà, è solo frutto di una diversa accentuazione del fattore politico e di quello educativo e che, implicitamente e *in nuce*, rimanda ad una integrazione delle due dimensioni. L'impegno politico di Marx, infatti, è un impegno intrinsecamente educativo, così come per Dewey la dimensione educativa ha un risvolto eminentemente politico.

## **Due osservazioni su economia e lotta di classe**

Ci sono due aspetti che Dewey contesta esplicitamente a Marx e che sembrano segnare una distanza incolmabile tra i due pensatori, ma che, a ben guardare, sono imputabili non tanto a Marx quanto alla vulgata marxista e agli epigoni del suo pensiero. Non sarà inutile ricordare, a tale proposito, che il primo a porre in essere la rivendicazione della sua distanza dal marxismo è stato lo stesso Marx, e in più di un'occasione. Basti per tutte la frase che lo stesso Marx, come riportato da Enzensberger (1977), avrebbe proferito nel corso di una discussione su chi fosse un vero marxista: "posso dire una cosa soltanto, che io non sono marxista" (p. 456).

Il primo di questi aspetti è il determinismo economico, ossia l'individuazione della struttura economica, non solo come elemento portante della società e dei suoi sviluppi, ma come l'unico e assoluto fattore dello sviluppo

sociale. Come osserva Luciana Bellatalla (1981), a Dewey il marxismo “apparve sempre irrimediabilmente dogmatico e unilaterale. Se Dewey poteva accettare di scorgere ... nel fenomeno economico l’elemento portante della società, egli si guardò sempre dal fare di questo canone interpretativo definito e costante, una specie di *passepourtout* delle varie forme di civiltà. La vita gli appariva così ricca e variamente atteggiata da non potersi ridurre ad un solo aspetto: si poteva, semmai, indicare di volta in volta l’elemento emergente” (pp. 36-37).

Dewey, dunque, pur riconoscendo l’importanza del fattore economico respinge l’assolutizzazione di qualsiasi valore e la sua collocazione in posizione isolata e suprema. In merito a tale questione, come ci ricorda Borghi (1962): «pure scorgendo in Marx stesso l’origine delle successive deviazioni, Dewey riconosceva che “l’isolamento di un fattore” dagli altri costituenti la vita umana non era stato compiuto da Marx. Le forze politiche, sociali, artistiche, scientifiche, religiose, ecc., prodotte da quella economica, una volta sorte, rioperano su questa e la modificano. I suoi seguaci ignorarono questa qualificazione» (pp. 317-318).

Riguardo a questo punto, è necessario fare due precisazioni di segno opposto. La prima, in negativo, riguarda l’indebita responsabilità attribuita a Marx delle successive deviazioni, forse pensando non solo all’interpretazione dogmatico-economicista del marxismo-leninismo, ma anche agli orrori messi in atto, in suo nome, dal socialismo reale. Su questo punto mi limiterò a richiamare quanto detto da Manacorda (2012), che ci invita a “non attribuire alle idee di un autore la responsabilità delle azioni compiute da altri”, e non solo delle azioni, aggiungerei, ma anche delle interpretazioni (a volte palesi deformazioni) che di quelle idee si danno. La seconda osservazione è conseguenza diretta di quanto appena detto e cioè, Dewey aveva ben visto a non imputare a Marx l’isolamento di un solo ed unico fattore quale elemento di spiegazione dell’intero sviluppo del corso storico.

Troppo spesso si è data una rappresentazione del pensiero marxiano come di un congegno teorico di natura esclusivamente economica, all’interno del quale gli aspetti sovrastrutturali (educazione, politica, arte, ecc.) venivano declassati a semplici strumenti ideologici, semplici epifenomeni che non avevano nessuna possibilità di agire retro-attivamente sulla realtà economica per poterla cambiare.

Dalle riflessioni marxiane, però, si evince esattamente il contrario. Come scritto nell’*Ideologia tedesca*, opera in cui viene esposta per la prima volta la concezione materialistica della storia:

La produzione delle idee, delle rappresentazioni, della coscienza, è in primo luogo direttamente *intrecciata* alla attività materiale e alle relazioni materiali degli uomini,

linguaggio della vita reale [...] Sono gli uomini i produttori delle loro rappresentazioni, ma gli uomini reali, operanti, così come sono *condizionati* da un determinato sviluppo delle loro forze produttive e dalle relazioni che vi corrispondono fino alle loro formazioni più estese. (Marx, 1972b, pp. 21-22)

Tale passaggio è stato considerato, da molti interpreti, come l'espressione del carattere deterministico della sua concezione dello sviluppo storico. In realtà, Marx voleva porre in evidenza il fatto che il reale processo storico non può intendersi e spiegarsi se non partendo dalla produzione materiale della vita stessa. Il che non vuol dire che le dimensioni sovrastrutturali siano un puro e semplice riflesso della dimensione economica e da essa deterministicamente prodotte, ma che esiste, tra il momento della produzione materiale e quello della produzione delle "necessarie sublimazioni del processo materiale della loro vita", un rapporto di condizionalità: un rapporto di condizionalità che non esclude, però, la possibilità, da parte degli elementi sovrastrutturali, di retroagire sulla struttura stessa e modificarla.

Una conferma esplicita di tale interpretazione ci viene direttamente da Engels: «Secondo la concezione materialistica della storia il fattore che *in ultima istanza* è determinante nella storia è la produzione e la riproduzione della vita reale. Di più non fu mai affermato né da Marx né da me. Se ora qualcuno travisa le cose, affermando che il fattore economico sarebbe l'unico fattore determinante, egli trasforma quella proposizione in una frase vuota, astratta, assurda. La situazione economica è la base, ma i diversi momenti della soprastruttura ... esercitano pure la loro influenza sul corso delle lotte storiche e in molti casi ne determinano la *forma* in modo preponderante. Vi è azione e reazione reciproca di tutti questi fattori» (Marx, Engels, 1966, p. 43)<sup>4</sup>.

Nel dire che la produzione delle idee, delle rappresentazioni e della coscienza sono "*direttamente intrecciate*" all'attività materiale e che da essa "*sono condizionati*", i due non stabiliscono nessun principio di derivazione necessaria e, dunque, il campo dell'economia e della produzione materiale non può essere inteso come unico fattore determinante, ma determinante solo "*in ultima istanza*". Insomma – scrive Manacorda – Marx "si è ben guardato dal teorizzare un economicismo deterministico che attribuisca all'economia il ruolo di *deus ex machina* per tutta l'evoluzione storica, e ha ben illustrato il solidale (anche conflittuale) reciproco coordinarsi di struttura e sovrastruttura, cioè di economia e politica, nel creare i nuovi rapporti sociali" (Manacorda, 2012, p. 50).

<sup>4</sup> La citazione di Engels è contenuta nella lettera a J. Bloch del 21 settembre 1890.

Il secondo aspetto riguarda l'inevitabilità della violenza e della lotta di classe per risolvere la crisi del mondo capitalistico e dare il via ad un processo di ricostruzione sociale. Dewey, in *Why I am not a Communist*, scriveva che “sebbene io riconosca l'esistenza del conflitto di classe come uno dei fatti fondamentali dell'odierna vita sociale, sono profondamente scettico sulla lotta di classe come il mezzo con cui i conflitti possono essere eliminati e può essere creato un genuino progresso sociale” (Dewey, 1934, p. 136; Bellatalla, 1981, pp. 35-36). Come osserva Westbrook, Dewey non escludeva “l'uso della forza nel compito di socializzare l'economia, solo la presunta necessità del suo utilizzo. Ma, prosegue Westbrook, è lo stesso Dewey a citare l'indicazione di Marx, secondo cui “il cambiamento potrebbe avvenire in Gran Bretagna e negli Stati Uniti, forse anche in Olanda, con mezzi pacifici” (Westbrook, 2011, p. 562)<sup>5</sup>.

In conclusione, le analogie finora evidenziate tra il pensiero di Marx e quello di Dewey non sono delle semplici curiosità teoretiche, ma rappresentano l'eredità che questi due giganti del pensiero ci lasciano come compiti inevasi e permanenti e che sono, oggi più che mai, di stringente attualità. Lasciti che, in un tempo di involuzione delle società democratiche, quale quello in cui viviamo, ci richiamano, come educatori, ad un impegno educativo che sappia confrontarsi con le priorità politiche del contesto sociale e, come cittadini, a un'etica dell'impegno politico che sappia fare proprie le istanze dell'esperienza educativa, senza tentare di piegarle a sé e ai propri scopi. Come ci ricorda Genovesi (2006), «senza la politica l'educazione è solo *flatus vocis*, senza l'educazione la politica è solo una forma di tirannia della classe dirigente» (p. 187). Riattivare quel legame profondo che tiene insieme la pedagogia con la politica significa, perciò, lavorare per la costruzione di una “democrazia sostanziale” e di una società più giusta e pienamente inclusiva, una società per tutti e per ognuno: un compito, questo, che richiede autonomia di pensiero e capacità critica, impegno e responsabilità, ma anche resistenza e lotta.

## Bibliografia

- Antiseri D., Tagliagambe S. (2008). *Storia della filosofia. Filosofi italiani del Novecento* (Vol. 12). Milano: Bompiani
- Baldacci M. (2011). *La pedagogia come scienza dell'educazione*. In Bellatalla L., Marescotti E., *I sentieri della scienza dell'educazione. Scritti in onore di Giovanni Veronesi*. Milano: Franco Angeli.

<sup>5</sup> Il suggerimento di Marx è citato da Dewey in *Liberalism and social action* e fa riferimento al discorso tenuto da Marx al Congresso dell'Internazionale all'Aia.

- Bedeschi G. (1968). *Alienazione e feticismo nel pensiero di Marx*. Bari: Laterza.
- Bellatalla L. (1999). *John Dewey e la cultura italiana del Novecento*. Pisa: Edizioni ETS.
- Bellatalla L. (1981). *Introduzione a Dewey J., Childs J. L., La Frontiera educativa*. Firenze: La Nuova Italia.
- Betti C., Bandini G., Stefano Oliviero S., a cura di (2014). *Educazione, laicità e democrazia. Tra le pagine di Antonio Santoni Rugiu*. Milano: Franco Angeli.
- Borghi L. (1962). *Educazione e sviluppo sociale*. Firenze: La Nuova Italia.
- Borghi L. (1981). *Presentazione a Dewey J., Childs J. L. La Frontiera educativa*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cambi F., Federighi P., Mariani A., a cura di (2016). *La pedagogia critica e laica a Firenze: 1950-2015*. Firenze: University Press.
- Cork J. (1976). *John Dewey and Karl Marx*. In Hook S. *John Dewey: philosopher of science and freedom*. Edited by Hook S. Westport: Greenwood press.
- Dal Pra M. (1960). *Dewey e il pensiero del giovane Marx*. In «Rivista di Filosofia», LI.
- Della Volpe G. (1974). *Rousseau e Marx e altri saggi di critica materialistica*. Roma: Editori Riuniti.
- Dewey J. (1934). *Why I am not a Communist*. In «Modern Monthly», april, VIII.
- Dewey J. (1953). *Libertà e cultura*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey J. (1995). *Democrazia e educazione*. Scandicci: La Nuova Italia.
- Dewey J. (1998). *Rifare la filosofia*. Roma: Donzelli.
- Dewey J., Childs J. L. (1981). *La frontiera educativa*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey J. (2008). *Liberalism and Social Action*. In *The Later Works* (Vol. 11). Edited by Jo A. Boydston, Southern Illinois Press.
- Dewey J. (2008). *Individualism Old and New*. In *The Later Works* (Vol. 5). Edited by Jo A. Boydston, Southern Illinois Press.
- Dewey J. (2008). *Democracy is Radical*, in *The Later Works* (Vol. 11). Edited by Jo A. Boydston, Southern Illinois Press.
- Enzensberger H. M. (1977). *Colloqui con Marx ed Engels: testimonianze sulla vita di Marx ed Engels*. Torino: Einaudi.
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (2013). *Manuale di pedagogia e didattica*. Roma: Laterza.
- Fromm E. (1973). *L'uomo secondo Marx*. Milano: Franco Angeli.
- Genovesi G. (2006). *Pedagogia e politica: un rapporto necessario*. In D'Alessandro L., Sarracino V. (cur.). *Saggi di pedagogia contemporanea. Studi in onore di Elisa Frauenfelder*, Pisa: Edizioni ETS.
- Hook S. (1939). *John Dewey: An Intellectual Portrait*. New York: John Day.
- Manacorda M. A. (2008). *Marx e l'educazione*. Roma: Armando.
- Manacorda M. A. (2012). *Quel vecchio liberale del comunista Karl Marx*. Roma: Aliberti.
- Marx K.-Engels F. (1966). *La concezione materialistica della storia*. Roma: Editori Riuniti.
- Marx K. (1972a). *Tesi su Feuerbach*. In Marx K.-Engels F., *Opere complete* (Vol. 5). Roma: Editori Riuniti.

- Marx K. (1972b). *L'ideologia tedesca*. In Marx K.-Engels F., *Opere complete* (Vol. 5). Roma: Editori Riuniti.
- Marx K. (1972c). *Manoscritti economico-filosofici*. In Marx K.-Engels F., *Opere complete* (Vol. 3). Roma: Editori Riuniti.
- Marx K. (1976). *Sulla questione ebraica*. In Marx K.-Engels F., *Opere complete* (Vol. 3). Roma: Editori Riuniti.
- Marx K.-Engels F. (1979). *La sacra famiglia*. Roma: Editori Riuniti.
- Marx K.-Engels F. (2001). *Il manifesto del Partito Comunista*. Roma: Editori Riuniti.
- Marx K. (1994). *Il Capitale*. Roma: Editori Riuniti.
- Mari G., Minazzi F., Negro M., Vinti C., a cura di (2013). *Epistemologia e soggettività: oltre il relativismo*. Firenze: University Press.
- Preti G. (2007). *Praxis ed empirismo*. Milano: Mondadori.
- Westbrook R. (2011). *John Dewey e la democrazia americana*. Roma: Armando.

# Democrazia e partecipazione sociale, a partire dal pensiero di John Dewey

di Luca Decembrotto<sup>1</sup>

## Abstract

Questo contributo è un tentativo di mettere in dialogo il pensiero di Dewey sulla democrazia, la partecipazione alla vita sociale e il bene comune, con una ricerca svolta nell'ambito della Pedagogia della marginalità fra la popolazione adulta detenuta. Le riflessioni proposte approfondiscono alcune tematiche oggetto di intervento educativo, al fine di restituire potere alla persona ai margini, non solo per permetterle di emanciparsi e rendersi autonoma, ma soprattutto per poter costruire un tessuto sociale democratico.

## Parole chiave

Democrazia, partecipazione, marginalità, persone senza dimora, carcere.

Qualsiasi educazione data da un gruppo tende a “socializzare” i suoi membri, ma la qualità e il valore della socializzazione dipendono dalle abitudini e dagli scopi del gruppo. (Dewey, 2004, p. 90)

*L'incipit*, tratto da *Democrazia e educazione* di John Dewey, sintetizza le direzioni che questo breve articolo vuole approfondire a partire dalle connessioni fra il pensiero di Dewey e alcuni temi della Pedagogia della marginalità, in particolare nell'intreccio fra educazione, impegno politico e vita democratica; la qualità e il valore della socializzazione garantita dall'attività educativa in contesti di esclusione sociale.

<sup>1</sup> Dottore di ricerca in Pedagogia speciale e Pedagogia della marginalità (M-PED 03). Attualmente assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna.

## La socializzazione come esperienza continuamente comunicata

Non tutti i gruppi sono uguali. Per Dewey ciò che viene definito sinteticamente con il termine “società”, rappresenta l’aggregazione di una molteplicità di gruppi e associazioni eterogenei, caratterizzati da scopi molto diversi. Gli uomini, infatti, si associano per fini e in modi dissimili, e ogni singola persona può appartenere a più gruppi contemporaneamente, poiché ha molteplici interessi. In questo senso, per Dewey “società” e “comunità” sono termini ambivalenti, poiché possono significare sia l’unità di un gruppo (un insieme monolitico), alla ricerca del bene pubblico come valore condiviso (visione ideale di società), sia l’insieme eterogeneo di gruppi (un insieme frammentato e diversificato) contraddistinti da una molteplicità di scopi, nel medesimo tempo lodevoli e spregevoli. Per esplicitare questa possibilità, Dewey usa alcuni esempi.

Vi è onore anche fra i ladri, e una banda di predoni ha un interesse comune quanto ai suoi membri. Caratteristico delle bande è il sentimento di fratellanza [...]. La vita di famiglia può essere contraddistinta da esclusivismo, sospetto e gelosia verso gli estranei, ed essere ad un tempo un modello di amicizia e di soccorso mutuo tra i suoi componenti. (Dewey, 2004, p. 90)

Questi esempi simbolici mostrano ciò che Dewey indica come valori di uno specifico raggruppamento sociale. Tali valori possono essere diversi sia da quelli di altri gruppi, sia da quelli della società nel suo insieme (come nel caso dei ladri, se si prendesse come valore della società la ricerca del bene comune). Per tale motivo i valori dei gruppi e quelli della società non sono immediatamente sovrapponibili. Eppure la società è formata proprio da quell’insieme eterogeneo di raggruppamenti, che includono anche partiti politici, circoli sociali, corporazioni e molti altri tipologie di aggregazione, divise fra loro per elementi come la lingua, la religione, l’etica o le tradizioni. Per Dewey non ha senso teorizzare che questi gruppi non facciano parte della società a causa dei loro scopi non orientati all’interesse comune, in quanto il concetto di società derivante da quel tipo di astrazione sarebbe illusorio, poiché discordante con la concretezza della vita, più complessa di quell’ideale. Inoltre, proprio quel concetto ideale di società, mitigato dall’assenza di gruppi i cui scopi non sono orientati all’interesse comune, non considera un secondo importante fattore: gli stessi gruppi estromessi presentano tratti positivi attinenti con i valori della “società” ideale da cui sono stati aprioristicamente esclusi, come ad esempio la lealtà intragruppale.

Il problema è di scegliere certi tratti desiderabili nelle forme di comunità di vita effettivamente esistenti e impiegarli per criticare i tratti indesiderabili e suggerirne il miglioramento. Ora in un qualsiasi gruppo sociale, anche in una banda di ladri, troviamo qualche interesse comune, e una certa quantità di interazione e relazioni di cooperazione con altri gruppi. Da questi due tratti deriviamo la nostra misura. (Dewey, 2004, p. 91)

Superando così l'illusione di poter stabilire a priori la società ideale e, allo stesso tempo, smarcandosi dal rischio di appiattare l'ideale utopico che favorisce il cambiamento alla società vissuta e contingente, rimane uno spazio in cui poter porre alcune domande: “quanto vari sono gli interessi consciamente condivisi? Quanto è completo e libero lo scambio con altre forme di associazione?” (Dewey, 2004, p. 91), scambio inteso non solo di merci, ma anche – ad esempio – di idee. Un gruppo criminale ha, infatti, degli interessi comuni, ma in quale misura è disposto a condividere il proprio interesse con nuovi membri o con altri gruppi? “L'educazione fornita da una simile società è parziale e deformata”, sostiene Dewey (2004, p. 91), pertanto egli propone come unità di misura per stimare il valore di qualsiasi formazione di vita sociale, la disponibilità a comunicare e a condividere gli interessi, oltre all'aver contatti liberi con altre forme di vita sociale. Questi due elementi rendono una comunità democratica.

La mancanza di uno scambio libero e ragionevole che scaturisce da una varietà di interessi condivisi provoca uno squilibrio negli stimoli intellettuali. La diversità degli stimoli significa novità, e la novità significa sfida al pensiero. (Dewey, 2004, p. 92)

L'isolamento e l'esclusività di una banda o di una cricca mette in rilievo il suo spirito antisociale. Ma questo stesso spirito si trova dovunque un gruppo abbia interessi “suoi propri”, che lo escludano dal pieno scambio con gli altri gruppi in modo tale che il suo fine predominante sia la protezione di ciò che possiede invece che la riorganizzazione e il progresso per mezzo di relazioni più vaste. (Dewey, 2004, p. 93-94)

Non a caso, scrive Dewey, nella lingua di culture antiche le parole “estraneo” e “nemico” erano considerate sinonimi: il diverso avrebbe provocato una rivisitazione dei codici comportamentali e, in forza di ciò, era da considerare un essere ostile. L'ideale democratico, al contrario, rompe questo schema e rende la società democratica (democrazia) “un tipo di vita associata, di esperienza continuamente comunicata” (Dewey 2004, p. 95), molto più che una semplice forma di governo. Ne deriva che in democrazia non vi è posto per la stratificazione in classi separate, pena il venir meno dell'aspetto democratico di quella comunità e, in forza di ciò, l'educazione rappresenta

una *conditio sine qua non* affinché possa realizzarsi quella esperienza di profonda condivisione del pensiero. L'educazione entra così nella vita democratica come quella riflessione e quell'attività che stimola i membri di una società a essere capaci di iniziativa personale e di adattamento, "altrimenti essi sarebbero sopraffatti dai cambiamenti nei quali si trovassero coinvolti e di cui non capissero il significato e la connessione" (Dewey, 2004, p. 96). Questo, dunque, il ruolo centrale dell'educazione in una società democratica: garantire la partecipazione alla vita sociale e alla democrazia di tutti i membri di quella società, provvedendo affinché "le opportunità intellettuali siano accessibili a tutti e a condizioni eque e facili" (Dewey, 2004, p. 96). Al contrario, un'altra forma di società dedicherebbe maggiori attenzioni all'educazione della propria *upper class*, come la classe dirigente, proponendo così una netta stratificazione in classi.

## Marginalità e democrazia

Gli sviluppi sociali del pensiero deweyano, in particolar modo rispetto alla funzione educativa dell'ambiente sociale, cioè del contesto, e alla funzione sociale (finalità) dell'educazione, risultano essere temi comuni e sinergici a quanto elaborato dalla Pedagogia della marginalità. Prima di intraprendere questo approfondimento, è utile chiarire quale sia il concetto di educazione in Dewey, in quanto, come si è mostrato, è proprio l'educazione ad essere garante delle premesse che rendono democratica una società (l'aumento del grado di condivisione di interessi di un gruppo e la libertà di poter scambiare esperienze con altri gruppi, a loro volta premesse per il cambiamento che porta all'abbattimento delle barriere sociali e culturali). Secondo la lettura offerta da Alain Goussot, «per Dewey l'educazione è un processo interattivo in cui l'individuo finisce per appropriarsi dell'esperienza collettiva per farne un materiale culturale personale; quindi è il soggetto che diventa autore della propria formazione. Questo processo interattivo che parte anche dalla spinta del soggetto è l'apprendimento» (Goussot, 2013, p. 27).

Goussot contrappone il pedagogista americano, che interpreta l'educazione come un processo di apprendimento il cui cuore è l'interazione nel senso più ampio del termine, allo psicologo comportamentista John Watson, che, al contrario, riduce l'educazione a un processo d'addestramento e di condizionamento dovuto a stimoli esterni. L'educazione come apprendimento di Dewey è una "educazione alla responsabilità sociale che forma la persona a rispettare la libertà dell'altro ma anche il bene comune" (Goussot, 2013, p. 27) e, per questo, deve essere pensata allo scopo "di permettere agli individui di continuare la loro educazione" (Dewey, 2004, p. 109), secondo

quello che Dewey chiama una continua capacità di sviluppo, un processo dinamico capace di cogliere i cambiamenti della società; un processo senza fine disteso lungo tutto il corso della vita. Attraverso questo processo di apprendimento permanente (*lifelong learning*) la persona fa propria la democrazia come tipo di vita aggregata dove le esperienze sono continuamente condivise con l'altro.

Solo degli adulti responsabili potranno mettere le future generazioni nelle condizioni di diventare cittadine e cittadini liberi di una democrazia reale e viva, e non di un simulacro di democrazia manipolata da un pugno di persone che detengono la ricchezza materiale e le leve del potere economico e quindi culturale. (Goussot 2013, p. 44s)

Così, sebbene il modello educativo richiamato più di frequente da Dewey sia quello sviluppato in ambito scolastico, dove al meglio si esprime la formazione umana del soggetto che diventerà cittadino, nel pensiero deweyano viene presa in considerazione la funzione educativa applicata anche in altri ambienti sociali nei quali si può realizzare un apprendimento permanente; anzi, in tutti i contesti sociali, poiché tutti i contesti sociali educano e ogni gruppo sociale (politico, economico, linguistico, culturale, religioso...) influenza il singolo, il quale è, al contempo, soggetto individuale e soggetto sociale. In questo senso l'oggetto dell'educazione è il soggetto in relazione.

Anche la Pedagogia della marginalità, che tradizionalmente si è occupata dei soggetti in crescita, i "membri immaturi del gruppo", per usare la terminologia di Dewey (2004, p. 11), posti in contesti scolastici o di altro genere dove subiscono qualche forma di emarginazione (Bertolini, & Caronia, 1993; Gramigna, & Righetti, 2001; Valenti, 2007; Barone, 2011), da tempo ha esteso la propria riflessione anche ad altri soggetti, prendendo in esame le discriminazioni, le ingiustizie e l'emarginazione vissute dalla popolazione adulta (Gramigna, & Righetti, 2001; Freire, 2011). A partire dai risultati delle indagini sociologiche che si occupano di emarginazione e marginalità, la Pedagogia della marginalità riflette sui contesti nei quali quegli elementi escludenti sono vissuti ed elabora interventi educativi in grado di cambiare la condizione del singolo, mettendo in discussione le premesse presenti nel contesto e vissute dalla collettività. Tale approccio vuole restituire alle persone escluse e ai soggetti dis-integrati la possibilità di essere, la possibilità di poter esercitare diritti, la possibilità di cambiare e influenzare un cambiamento del contesto, e così percorrere assieme al resto della società quel cammino che renderà quest'ultima sempre più democratica. Può aiutare un esempio: così come per Dewey o la formazione incide sul contesto sociale rendendolo democratico, espressione di una società aperta e plurale, perché tutti sono in

grado di partecipare ai processi trasformativi avendo gli strumenti per farlo, o non si ha democrazia, per Paulo Freire, uno dei pedagogisti e teorici dell'educazione di riferimento della Pedagogia della marginalità, o si sta usando l'educazione come strumento per rimediare disuguaglianza sociale o la si sta perpetrando attraverso di essa. In altre parole, non esiste una via neutrale.

Pertanto, come rendere l'educazione strumento per ridurre la disuguaglianza sociale e come aumentare la partecipazione ai processi trasformativi del singolo? Più semplicemente: dove partire per restituire potere alla persona? Educare alla partecipazione è per Dewey un elemento fondamentale per una educazione alla democrazia. Alain Goussot (2013) tratteggia così i diritti e doveri legati alla democrazia secondo il pensiero deweyano: partecipazione, pensiero critico e pluralismo.

Dewey precisa che «in senso attivo l'esperienza è un tentare» mentre in senso passivo è un sottostare; ogni esperienza implica la partecipazione attiva e soggettiva e un cambiamento, in qualche modo una costruzione e ricostruzione intesa come ricerca permanente. (Goussot, 2013, p. 20)

L'atto di pensare ha origine nel senso della partecipazione attiva all'esperienza perché ci spinge ad andare al di là dei nostri interessi immediati e di vedere oltre. (Goussot, 2013, p. 31)

Come restituire *partecipazione attiva all'esperienza* alla persona emarginata e vulnerabile? La Pedagogia della marginalità suggerisce di non intervenire sulla persona, ma al suo fianco, accompagnandola, e, con quest'ultima, di agire sul contesto. Si tratta, infatti, di restituire *empowerment* alla persona, in prima istanza rispetto all'acquisizione di competenze sulla propria vita (consapevolezza di sé e controllo sulle proprie scelte), ma da subito allargando l'orizzonte anche allo sviluppo della capacità di incidere sulle trasformazioni sociali, attivandosi come gruppo, secondo una logica di *empowerment* di comunità. Persona, comunità e ambiente. Quella che viene cercata è un'attivazione della persona, un'esperienza vissuta in passato e attualmente assopita o dimenticata oppure un'esperienza nuova, mai sperimentata prima, la quale si esprime in un gruppo di cui è parte e in cui ogni cittadino, svantaggiato e non, acquisisce maggiore potere tramite la partecipazione.

## Una ricerca condotta a Bologna

Fra le maggiori sfide della Pedagogia della marginalità vi è certamente la possibilità di intervenire in situazione di marginalità multiple, come nell'intreccio fra detenzione e disabilità (Caldin, Cesaro, & Pasin, 2013). O come nel caso preso in considerazione in una recente ricerca svolta a Bologna, riguardante il fenomeno delle persone in dimissione dal carcere che, una volta uscite dall'istituto detentivo si trovano a vivere in strada, in assenza di un percorso di reinserimento sociale. Una ricerca-azione dell'Università di Bologna, condotta da chi scrive, con la supervisione scientifica di Roberta Caldin.

Tale fenomeno non è del tutto sconosciuto. Studi internazionali, svolti per lo più in ambito anglosassone, hanno individuato l'esistenza di una correlazione fra vita in strada e passate esperienze di detenzione (Shlay, & Rossi, 1992; Baldry, 2006; Metraux, Roman, & Cho, 2007; Lee, Tyler, & Wright, 2010; Saddichha et al., 2014) e hanno fornito alcune stime sulla percentuale delle persone senza dimora con tali vissuti: il 18% (Shlay, & Rossi, 1992), 23,1% (Kushel et al., 2005) o 20% (Metraux, Roman, & Cho, 2007), prendendo in considerazione la popolazione senza dimora statunitense, il 23,1% concentrandosi sulla sola città di New York (Metraux, Roman, & Cho, 2007).

La ricerca condotta dall'Università di Bologna ha esplorato tale fenomeno nella città di Bologna: su un totale di 132 persone senza dimora intervistate nel 2015, il 23,5% di costoro aveva avuto un'esperienza di detenzione nel loro passato, mentre su un totale di 55 persone intervistate nel 2016, la percentuale è scesa al 20%. Metà di costoro ha dichiarato di non aver avuto alcun percorso d'accompagnamento all'uscita dal carcere, ma di essersi ritrovato senza risorse in strada. Gli altri per lo più non hanno risposto.

*Finita la condanna, esci. Basta.* È la desolante sintesi raccolta in una delle interviste qualitative rivolte a persone senza dimora con una recente esperienza di detenzione. Si consuma così un silenzioso scollamento fra aspirazione alla democrazia (in primis della Costituzione all'art. 27 e dell'Ordinamento penitenziario all'art. 1) e società marginale dis-integrata. Immaginare politiche sociali e pratiche educative rivolte a questa particolare popolazione, che ha vissuto e vive marginalità multiple, significa trasformare gli interventi educativi rivolti al singolo in un processo di reale costruzione sociale, a partire dalla valorizzazione all'interno di una comunità della persona ora ai suoi margini. Prendendo come riferimento teorico il modello dell'ecologia dello sviluppo umano sviluppato da Bronfenbrenner (1986), già utilizzato in altri studi come strumento di comprensione del fenomeno *homelessness* (Nooe, Patterson 2010), nella ricerca-azione svolta a Bologna è stato realizzato un percorso istituzionale che rendesse i soggetti coinvolti (Casa circondariale,

Comune, Azienda sanitaria e altri enti pubblici locali) coscienti del fenomeno. Assieme a questi soggetti sono stati costruiti interventi volti a limitare il fenomeno, anche attraverso maggiori investimenti di risorse economiche e professionali, affinché le azioni mirate così costruite potessero risultare maggiormente efficaci, anche in forza dell'adesione dei soggetti che le hanno disegnate e volute, tenendo costantemente aggiornati e coinvolti gli enti di volontariato. È stato costruito un intervento multidimensionale, al fine di sostenere la persona nel processo d'uscita dal carcere. L'intervento finale prodotto da tale processo è stato strutturato su quattro assi fondamentali: casa (abitazione adeguata, sicura e a uso esclusivo; riservatezza; relazioni affettive e familiari; regolarità sul territorio; accesso alla residenza, al medico di medicina generale e alla possibilità di voto), lavoro (sviluppo di *soft skill*; sviluppo di competenze; istruzione; formazione professionale; impiego; reddito; sostegni economici), salute (accesso alle cure mediche; promozione della salute; prevenzione; alimentazione equilibrata; esercizio fisico; cura di sé) e socialità (sviluppo di *life skill*; potenziamento delle relazioni interpersonali; accesso alla cultura e allo sport; tempo libero; associazionismo e volontariato; auto mutuo aiuto; partecipazione politica; *advocacy*).

Non tutto ciò che è stato inserito nel modello ha trovato una sua diretta corrispondenza concreta, ma sono state poste delle basi per il cambiamento verso un accompagnamento dei detenuti, a partire da quelli con pena definitiva che, per diverse ragioni, sono maggiormente vulnerabili e a rischio di *homelessness*.

## Conclusioni

L'incipit di questo articolo riportava le parole di Dewey: “qualsiasi educazione data da un gruppo tende a “socializzare” i suoi membri” (Dewey, 2004, p. 90). Il carcere non è esente a questo principio, ma anziché aiutare i propri membri reclusi a socializzare con altri gruppi, condividendo scopi in libertà, li “addestra” (usando le parole di Watson) alla cultura del penitenziario, la subcultura carceraria, in un processo di istituzionalizzazione noto come *prigionizzazione* (Santoro, 2004), del tutto refrattario alla democraticità, alla costruzione di una società basata su esperienze continuamente comunicate. Al suo interno lentamente vengono apprese abitudini lontane dalla vita democratica, assieme a costumi e codici d'onore che renderanno ancor più complessa la vita fuori dal carcere. Inoltre, se alla subcultura acquisita si aggiungono altre barriere, come quelle di natura economica o di competenze sociali e lavorative del tutto perdute, dimenticate in quanto non agite, o mai

acquisite, si comprende come sia arduo poter parlare di rieducazione del condannato o di reinserimento sociale del detenuto. Di minor complessità risultano essere gli interventi assistenziali, adeguati rispetto a quanto richiesto formalmente dalla legge, ma incapaci – da soli – di poter cambiare lo stato delle cose, restituire al singolo la possibilità di cambiare, immaginare un possibile futuro, ancor prima di agirlo. La forza del discorso di Dewey, così come anche quello di Freire, e con loro della Pedagogia della marginalità, sta nell’immaginare l’educazione come strumento per la politica sociale e, quindi, trasformare quelle azioni di intervento in azioni generatrici di cambiamento della persona e della collettività. Garantire ad ogni membro della società, incluso i detenuti, in particolar modo quelli maggiormente svantaggiati, la possibilità di partecipare alla vita sociale, potendo comunicare la propria esperienza e potendo agire – anche introducendo cambiamenti sociali condivisi – senza disordini (Dewey, 2004, p. 145) e senza il ricorso alla violenza.

Tutto ciò sarà possibile solo se alle persone, anche adulte, sarà offerta una “educazione alla responsabilità sociale che forma la persona a rispettare la libertà dell’altro ma anche il bene comune” (Goussot, 2013, p. 27), una educazione capace di permettere alla persona, anche quella che ha vissuto esperienze di grave emarginazione e vulnerabilità, di mantenere un’apertura verso l’altro mai conclusa.

## Bibliografia

- Baldry, E., McDonnell, D., Maplestone, P., & Peeters, M. (2006). Ex-prisoners, homelessness and the State in Australia. In *The Australian and New Zealand Journal of criminology*, 39 (1), 20-33.
- Barone, P. (2011). *Pedagogia della marginalità e della devianza. Modelli teoratici, questione minorile, criteri di consulenza e intervento*. Milano: Angelo Guerini.
- Bertolini, P., & Caronia, L. (1993). *Ragazzi difficili: pedagogia interpretativa e linee di intervento*. Scandicci: La nuova Italia.
- Bronfenbrenner, U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Urbino: Mulino.
- Caldin, R., Cesaro, A., & Pasin, F. (2013). Carcere e disabilità. Una ricerca tra sfide e possibilità educative. In *Orientamenti pedagogici*, 3.
- Dewey, J. (2004). *Democrazia e educazione*. Padova: Sansoni.
- Freire, P. (2011). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: Gruppo Abele.
- Goussot, A. (2013). Dewey oggi: la pedagogia impossibile e l’utopia dell’educazione democratica. In *Educazione democratica*, 5.
- Gramigna, A., & Righetti, M. (2001). *Svegliandomi mi son trovato ai margini. Per una pedagogia della marginalità*. Bologna: CLUEB.

- Gnocchi, R. (2009). *Persone senza dimora. La dimensione multipla del fenomeno*. Roma: Carocci.
- Kushel, M. B., Hahn, J. A., Evans, J. L., Bangsberg, D. R., & Moss, A. R. (2005). Revolving doors: Imprisonment among the homeless and marginally housed population. In *American Journal of Public Health*, 95(10), 1747–1752.
- Lee, B.A., Tyler, K.A., & Wright, J. D. (2010). The New Homelessness Revisited. In *Annual Review of Sociology*, 36, 501–521.
- Metraux, S., Roman, C. G., & Cho, R. S. (2007). Incarceration and homelessness. In D. Dennis, G. Locke, J. Khadduri (cur). *Toward Understanding Homelessness: The 2007 National Symposium on Homelessness Research*. Washington DC: US Department of Housing and Urban Development, 9-1–9-31.
- Nooe, R.M., & Patterson, D.A (2010). The Ecology of Homelessness. In *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 20(2), 105-152.
- Saddichha, S., Fliers, J. M. , Frankish, J., Somers, J., Schuetz, C. G., & Krausz, M. R. (2014). Homeless and incarcerated: An epidemiological study from Canada. In *International Journal of Social Psychiatry*, 60(8), 795-800.
- Santoro E. (cur.) (2004). *Carcere e società liberale*. Torino: G. Giappichelli Editore.
- Shlay, A., & Rossi P. (1992). Social science research and contemporary studies of homelessness. In *Annual Review of Sociology*, 18, 129-160.
- Valenti, A. (2007). *Marginalità e devianza come emergenza formativa*. Catanzaro: Rubbettino.

# La professionalità dell'insegnante: riflessioni a partire dal pensiero di John Dewey

di *Maurizio Betti*<sup>1</sup>

## **Abstract**

La professionalità dell'insegnante viene considerata, nell'ambito della ricerca pedagogica e didattica, un elemento chiave per la qualità educativa e, nel presente contributo, questa posizione è discussa all'interno del dibattito scientifico più generale sulle professioni. È comunque il contributo fornito da John Dewey in materia che viene discusso sia in merito agli aspetti centrali che definiscono l'agire dell'insegnante come professionista riflessivo, sia in relazione al ruolo dell'educazione, e quindi anche dell'insegnante, in una società democratica.

## **Parole chiave**

Professionalità dell'insegnante, educazione e società democratica, standard professionali e finalità educative, professionista riflessivo.

Il mio interesse di ricerca si incentra sulla professionalità dell'insegnante e, in particolare, il mio studio è orientato alla definizione di un sistema di competenze per l'insegnante della scuola secondaria in Italia, sulla base del dibattito nazionale e internazionale e dei risultati di ricerche empiriche in materia. Da questa prospettiva, la lettura del ricchissimo e complesso contributo di Dewey, in particolare quanto da lui esposto, ma non solo, in *Democrazia e Educazione*, è molto arricchente, specialmente sul piano della riflessione teorica, ma anche fortemente complesso.

Cercherò dunque, in modo sicuramente riduttivo, di individuare alcune piste di analisi che mi consentano di approfondire le ricadute deweyane in merito al profilo professionale dell'insegnante.

<sup>1</sup> Dottorando in Scienze Pedagogiche presso il dipartimento di Scienze dell'Educazione "G.M. Bertin" (MPED 03).

Occuparsi oggi di professionalità docente implica riconoscere che il campo della formazione docente, sia iniziale sia in servizio, è un campo attraversato da molteplici tensioni e difficoltà.

## **Alcune riflessioni sulla professionalità docente**

Che cosa si intende per professionalità docente? Si tratta di un concetto omogeneo dal punto di vista semantico? Oppure ci troviamo davanti a una pluralità di significati, condizionati sia dalla dimensione storica sia da contesti culturali specifici?

Per poter procedere nella riflessione è opportuno riprendere il concetto di professione in senso lato così da discuterne successivamente la declinazione in merito alla categoria specifica degli insegnanti.

Il termine professione appare nelle scienze sociali, specificamente in sociologia, sin dalle origini di questa scienza (Damiano, 2004; Lipari, 1995) ed è in particolare con Emile Durkheim che le professioni vengono identificate come organi funzionali della società. La ricerca sociologica ha dato origine a diverse concezioni sul significato e sul ruolo delle professioni nella società (Barrage & Thorstendahl, 1990; Collins, 1990; Thorstendahl & Barrage, 1990), ed in particolare Randal Collins le colloca all'interno di un percorso evolutivo che va dalle interpretazioni del funzionalismo sociologico fino alle revisioni critiche proprie del pensiero neo-weberiano.

Nel corso dei tempi, gli studi sociologici hanno progressivamente modificato le loro interpretazioni in merito alle professioni nella società, passando da una visione essenzialmente naturalistica (che attribuiva alle professioni un ruolo funzionale alla società moderna) a una interpretazione incentrata sulle analisi delle relazioni comunicative e di potere (in quanto fattori esplicativi del successo di ogni professione nella società); essi inoltre hanno definito differenti caratteristiche delle professioni in funzione di differenze contestuali, territoriali e culturali (Collins, 1990; Damiano, 2004), sottolineando ad esempio la differenza tra le professioni liberali di stampo anglosassone e le professioni burocratiche proprie delle tradizioni europee continentali (Francia e Germania). Nonostante tutto ciò e, anzi, a partire da questo, l'identificazione dell'insegnamento come una professione non ha certo goduto di adesioni importanti nell'ambito della sociologia. Su questo aspetto è sufficiente ricordare quanto affermato da Etzioni in merito all'insegnamento come professione:

Essi sono semi-professionisti; in linguaggio eufemistico si potrebbe trovare una denominazione migliore ... L'importante per essi è comprendere che occupano una

posizione media che non possono né dovrebbero abbandonare. (...) Le semi-professioni diventeranno così capaci di essere sé stesse. (Etzioni, 1969, pp.V-VI)

Quando si tratta di analizzare l'insegnamento alla luce delle caratteristiche che la sociologia attribuisce alle professioni emerge dunque un quadro sfaccettato nel quale alcuni aspetti caratteristici sono presenti, mentre altri appaiono in parte mancanti, rafforzando la visione dell'insegnamento come una semi-professione (Lortie, 1975; Ingersoll & Perda, 2008). È comunque rilevante osservare come la "professionalizzazione", anche alla luce dello sviluppo del pensiero sociologico, come si è cercato di evidenziare in precedenza, va intesa maggiormente come un insieme di « "progetti" e "fatti", a seconda che si diano storicamente come intenzioni e calcoli oppure come realizzazioni ed acquisizioni, [...] , "su e giù per le scale" della stratificazione sociale» (Damiano, 2004, p.182) piuttosto che come una fotografia statica di fatti.

Un ulteriore importante elemento di riflessione in merito alla professionalità docente è sicuramente quello connesso alla questione di quale sia il "sapere professionale" che la caratterizza; ogni professione si definisce infatti anche sulla base di uno specifico sapere. La visione classica che stabilisce una relazione gerarchica tra sapere teorico e sapere pratico, ossia la pratica come applicazione della teoria, non riesce a dare conto del particolare sapere del professionista che deve confrontarsi, nell'esercizio della propria occupazione, con casi singoli che si avvicinano maggiormente a situazioni di *problem solving* piuttosto che di applicazione di procedure scientificamente provate (Derry & Williams, 1977). Analizzando questo aspetto problematico in relazione allo specifico campo dell'insegnamento, osserviamo che il caso "singolo", nelle pratiche dell'insegnante, non costituisce l'eccezione, ma piuttosto la norma; ed è su questo aspetto che, coerentemente con il contributo di Dewey sul concetto di riflessività (1916; 1961), sono stati sviluppati i contributi di Donald Schön in merito al professionista riflessivo (1993).

La riflessione che caratterizza l'agire del professionista non è una riflessione che precede o segue l'azione, ma è una riflessione "in azione" (Schön, 1993) ed è grazie a questa che il professionista esperto agisce come un pratico-riflessivo.

L'importanza della riflessività era già stata evidenziata da Dewey (1949) il quale definisce la "logica" del pensiero umano come una teoria dell'indagine, indagine a supporto sia del sapere scientifico, sia del sapere di senso comune e stabilisce l'importanza e la supremazia del pensiero riflessivo sugli

altri tipi di pensiero. Nella riflessione deweyana il pensiero riflessivo rappresenta un aspetto fondamentale a cui gli studenti devono essere educati e, allo stesso tempo, una caratteristica necessaria dell'insegnante.

Cercando di riassumere questa riflessione sulla professionalità dell'insegnante si evidenziano alcuni punti rilevanti: a) dal punto di vista dell'ampiezza e della rilevanza sociale ricoperte dal mestiere dell'insegnante non esistono dubbi in merito; b) le professioni non possono intendersi come costrutti statici e indipendenti dal contesto storico, bensì appaiono come forme di divisione del lavoro; c) la definizione di una professione viene vincolata alla presenza di un sapere situato specifico dell'esercizio della professione stessa; d) il sapere dell'insegnante viene definito nell'interazione tra teoria e pratica nella prospettiva del professionista pratico-riflessivo.

## **Quale profilo per un insegnante di qualità?**

Se si assume la dimensione professionale dell'insegnamento, sorge la necessità di approfondire quali siano gli aspetti che caratterizzano il profilo dell'insegnante. In merito a questo punto si trovano, nella lettura deweyana, riflessioni di particolare interesse. Da un lato, Dewey mette in evidenza il ruolo sia teorico/intellettuale sia tecnico dell'insegnante all'interno dei curricula scolastici, ma dall'altro lato sottolinea in particolare l'importanza per l'educatore di confrontarsi con una pluralità di scopi fondati sui bisogni intrinseci degli educandi e che possono anche essere modificati, in sintonia con la necessità di garantire ambienti adeguati alla liberazione delle capacità degli allievi (cfr. Dewey, 1916, p. 145).

L'agire con autonomia, aspetto sicuramente chiave per qualsiasi professione, viene sottolineato in diversi contributi deweyani. L'insegnante viene definito come un leader intellettuale di un gruppo sociale, composto dagli studenti, e con la specifica responsabilità, ma anche la competenza, di sviluppare un «progetto intelligente dell'unica persona che, se è veramente e a buon diritto un buon maestro, possiede la migliore conoscenza dei bisogni e delle possibilità dei membri del gruppo a cui appartiene.» (Dewey, 1961, p. 379).

Allo stesso tempo, Dewey manifesta l'importanza di una capacità autonoma dell'insegnante nel definire gli scopi del proprio agire e non sottostare acriticamente a scopi imposti esternamente e che non si pongano in coerenza con il carattere democratico di ogni esperienza educativa. Al fine di garantire alle azioni educative uno sfondo e un orientamento costantemente democratico, l'insegnante deve svolgere il proprio lavoro con abiti mentali di continua riflessività e pensiero critico che si nutre di una pluralità di scopi e quindi

di possibili percorsi d'azione: «ciò che una pluralità di ipotesi rappresenta per l'investigatore scientifico, una pluralità di scopi determinati può rappresentarlo per l'educatore» (Idem, pag. 147).

Vanno però sottolineati anche altri due punti che qualificano il profilo dell'insegnante nella prospettiva deweyana; il primo è in merito alla necessità che l'insegnante disponga dei saperi che deve insegnare. Questa è indicata da Dewey come la prima condizione affinché l'insegnante sia un leader intellettuale e possa dedicarsi, quindi, alla ragione ultima del suo agire: l'apprendimento dei suoi studenti.

Se l'insegnante non ha raggiunto in precedenza il dominio della materia, ..., non sarà libero di dedicare tutto il suo tempo e la sua attenzione all'osservazione e all'interpretazione delle reazioni intellettuali del fanciullo. (Dewey, 1961, p. 380).

Oltre al sapere da insegnare esiste un altro sapere rilevante per l'insegnante; quello che Dewey chiama «una conoscenza tecnico-professionale.» (Idem, p. 381). Questa conoscenza professionale – così viene chiamata da Dewey - ha le sue basi nelle diverse scienze dell'educazione ma non deve trasformarsi in un sistema di regole rigide da applicarsi meccanicamente. È qui che nuovamente Dewey manifesta l'importanza del pensiero riflessivo nell'agire dell'insegnante: «Quando una tale conoscenza teorica viene fraposta fra l'insegnante e il suo buon senso, la cosa migliore per il docente è affidarsi al proprio giudizio ...», e ancora: «Giacché l'informazione professionale, se non illumina la percezione della situazione, e ciò che occorre fare in rapporto ad essa, diventa o una mera escogitazione meccanica o un pesante ed indigesto materiale.» (Idem, pag. 381-382)

La riflessione sul profilo professionale degli insegnanti deve anche soffermarsi sulla relazione esistente tra società ed educazione. Relazione che dovrebbe essere anche un elemento di chiarezza nella definizione dei diversi sistemi che hanno come obiettivo quello di garantire la qualità dei processi educativi. Tra questi si possono sicuramente includere i sistemi di standard e di competenze professionali degli insegnanti presenti in diversi paesi. Ma proprio su questo punto è necessario osservare il proliferare di standard e di sistemi di competenze a livello internazionale, che non sempre sono il prodotto di cornici di riferimento teoriche o ideologiche chiare ed esplicite (Vanderlinde et. al., 2016).

La mancanza di chiarezza sulle cornici teoriche e ideologiche di riferimento degli attuali sistemi di standard o di competenze ci porta a riflettere sulla stretta relazione che Dewey mette in evidenza tra società ed educazione, “La concezione dell'educazione come processo e funzione sociale non ha un significato preciso finché non definiamo il genere di società che abbiamo in mente”. (Dewey, 1916, p. 129)

Per Dewey è solo in una società democratica che l'educazione può contribuire ai processi di miglioramento della società stessa; anzi, è proprio la scuola che, in quanto ambiente semplificato, diviene il mezzo principale affinché sia possibile «trasmettere e conservare non già tutto ciò che (la società) ha effettuato, ma solo la parte che contribuisca a migliorare la società futura» (Ibidem, p.28). Queste riflessioni portano a interrogarsi sul ruolo professionale dell'insegnante il quale non può intendersi unicamente come una competente mera figura tecnica, ma anche come un intellettuale consapevole del proprio ruolo all'interno di una società democratica. «Una società che ponga in grado tutti i suoi membri di partecipare, a condizioni eguali, a quel che ha di buono e che assicuri un riadattamento flessibile delle sue istituzioni attraverso lo scambio delle diverse forme di vita associata, è democratica.» (Ibidem, pag. 132).

Indubbiamente il contributo di Dewey costituisce un elemento chiave per sviluppare una ricerca sulla professionalità dell'insegnante, sia per la rilevanza e attualità delle riflessioni sugli aspetti specifici di questa professione, sia per l'inquadramento valoriale in cui questa deve agire e che, allo stesso tempo, aiuta a definirne il ruolo sociale.

## Bibliografia

- Barrage, M. & Torstendahl, R., eds. (1990). *Professions in theory and history. Rethinking the study of the professions*. Sage: London.
- Beijaard, D., MEijer, P. C. & Verloop, N. (2013). *The Emergences of Research on Teachers' Professional Identity: A Review of Literature from 1988 to 2000*. *Advances in Research on Teaching*, 19: 205-222.
- Collins, R. (1990). *Changing conceptions in the sociology of the professions*. In R., Torstendahl & M., Burrage, eds. *The formation of professions. Knowledge, State and Strategy*. Sage: London.
- Damiano, E. (2004). *L'insegnante. Identificazione di una professione*. Editrice la Scuola: Brescia.
- Derry, T.K. & Williams, T. (1977). *Storia della tecnologia*. Bollati Boringhieri: Torino.
- Dewey, J. (1916, tad. it. 1949). *Democrazia e Educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1961). *Come pensiamo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1949). *Logica, teoria dell'indagine*. Segrate: Einaudi.
- Etzioni, A. (ed.) (1969). *The semi-professions and their organization: teachers, nurses, social workers*. New York: Free Press.
- Ingersoll, R.M. & Perda, D. (2008). *The Status of Teaching as a Profession*. In J. Ballantine & J. Spade, eds. *School and Society: a Sociological Approach to Education*. (pp. 106-118). Los Angeles: Pine Forge Press.

- Lipari, D. (1995). *Progettazione e valutazione nei processi formativi*. Edizioni Lavoro: Roma.
- Lortie, D. (1975). *School teacher*. Chicago: University of Chicago Press.
- Schön, D. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Torstendahl, R. & Burrage, M., eds. (1990). *The formation of professions. Knowledge, State and Strategy*. Sage: London.
- Vanderlinde, R., Tuytens, M., De Wever, B. & Aelterman, A. (2016). *Professional learning of teacher educators, teachers, and student teachers*, in B. De Wever, R. Vanderlinde, M. Tuytens & A. Aelterman, eds. *Professional Learning in Education. Challenges for teacher educators, teachers and student teachers*. Gent: Academia Press.

## Postfazione. Educare alla politica

di *Raffaele Mantegazza*

Tu vuoi SAPERE, da noi: anche se non chiedi  
o chiedi tacendo, già appartato e in piedi,  
o tenti qualche domanda, gli occhi vergognosi,  
ben sentendo in cuore ch'è vano ciò che osi,  
se di noi vuoi sapere ciò che noi ai tuoi occhi  
ormai siamo, vuoi che le perdute notti  
del nostro tempo siano come la tua fantasia  
pretende, che eroica, com'è eroica essa, sia  
la parte di vita che noi abbiamo spesa  
disperati ragazzi in una patria offesa.

Pier Paolo Pasolini  
A un ragazzo

Uno dei segni del carattere profondo e purtroppo non congiunturale della crisi attuale è dato dalla profonda disaffezione che i cittadini, e in particolare la componente giovanile della popolazione, nutre nei confronti della politica, soprattutto di quella attiva e partecipata. La politica è passata dall'essere, negli anni 60 e 70, luogo elettivo di formazione e di confronto degli entusiasmi giovanili, al presentarsi come attività noiosa e poco entusiasmante negli anni 80 e in parte degli anni 90, fino a recuperare un senso di fascino ai tempi nostri ma solamente in una dimensione massmediatica, legata alla chiacchiera, al gossip, all'esibizione qualunquistica dello scandalo o alla pratica del vituperio e del turpiloquio.

Quando si studia la Germania pre-hitleriana, soprattutto se lo si fa con un'attenzione pedagogica, a colpire è soprattutto l'indifferenza delle giovani generazioni nei confronti della politica, delle istituzioni e della democrazia; in una situazione che è per questo verso drammaticamente simile a quella attuale, i ragazzi e le ragazze che popolavano la Germania nel primo dopoguerra erano intimamente convinti che "la politica è una cosa sporca" e soprattutto che si trattava di una cosa ben poco affascinante; potremmo dire che ai giovani e agli adolescenti la politica non seppe parlare; non seppe cioè pronunciare quelle parole profonde che vanno a toccare la dimensione emotiva dei giovani, risvegliando così il loro desiderio di identità e di appartenenza a un progetto comune. Uno dei risultati della politica nazista fu proprio la conquista dei giovani e dei giovanissimi, che vedevano nella NSDAP un partito nuovo, giovane, vigoroso, entusiasmante.

Se i giovani non si sono interessati di politica nel 1930 è stato anche perché la politica dei partiti democratici non ha fatto nulla per rendersi interessante e seducente nei confronti dei giovani; almeno finché qualcuno, dalla destra estrema antisemita e criminale, non ha scorto proprio nei giovani una sorta di territorio vergine da colonizzare e l'ha investito con una serie di dispositivi *pedagogici* di conquista del consenso soprattutto a livello simbolico, emotivo ed affettivo. La leadership politica è infatti strettamente legata a un complesso dispositivo simbolico, segnico, spaziotemporale, comunicativo che la fa emergere e la sostiene, al punto che è facile immaginare che un personaggio come Adolf Hitler, in altri contesti e in altri momenti, sarebbe stato solo un patetico urlatore da deserti comizi domenicali.

Tutto questo per dire che la politica deve essere resa appetibile ai giovani: non nel senso di farla diventare una farsa da talk-show ma esattamente al contrario: non si tratta di abbassare la politica ai livelli dei "circenses" popolari ma di partire da questi ultimi elevandone le emozioni, le paure, i desideri al livello politico. Occorre collocarsi allora al livello di una forma di esperienza addirittura prepolitica, la sola che dà l'accesso alla politica intesa nel suo senso più alto e nobile di scienza del cambiamento e adeguamento di quell'oggetto artificiale e mutevole che è la polis. Posizionarsi dunque in quelle regioni dell'indignazione e della non sopportazione della sopraffazione e dell'ingiustizia che colgono lo stomaco e la pelle degli esseri umani degni di codesto nome, e che a loro volta spingono verso la dimensione della politica: qui si colloca la giuntura tra dimensioni prepolitiche e spazio della politica il buco bianco (non più solo emozione, non ancora solo politica) nel quale l'eco della nostra ricerca inizia a risuonare. Presidiare tale giuntura, tale snodo ci sembra urgente e ineludibile proprio perché è stata la lotta per l'appropriazione di tale spazio bianco ad essere stata decisiva per l'affermazione della nuova tipologia di dominio che conosciamo e che presiede al nostro assoggettamento: la colonizzazione degli spazi del prepolitico ha infatti caratterizzato negli ultimi decenni la fisionomia di un potere che ha bisogno, per perpetuarsi, di quella che appare come la complicità dei soggetti da assoggettare. In questa regione è possibile ancora, ne siamo sicuri, appassionare i giovani e le giovani alla straordinaria avventura della politica.

Un primo passo consiste a nostro parere nell'educare *all'esperienza politica*, proprio nel senso profondamente esistenziale del termine. Presentare la politica come esperienza coinvolge per esempio il senso della rappresentanza, che i ragazzi e le ragazze vivono nelle scuole, almeno a partire dalle secondarie di II grado. Fare esperienza di rappresentanza non è cosa semplice, insegna a trovare l'equilibrio tra le proprie opinioni e le idee di chi ci ha eletti, insegna a mediare ma anche a capire quali sono i valori non negoziabili. La

Costituzione prevede che le cariche elettive siano “senza limiti di mandato”, perché vuole che si vada oltre la logica delle lobby e che l’eletto sia responsabile in prima persona delle sue azioni e scelte, anche se sostenuto da un programma. Presentiamo ad esempio ai ragazzi il caso seguente: Dopo una verifica di matematica l’insegnante ha deciso di mettere una insufficienza a tutta la classe perché sostiene che tutti hanno copiato: in realtà l’accusa non è vera, ma è vero che per tutto l’anno la classe ha copiato le verifiche senza essere mai scoperta, solo in questo caso non c’è stata copiatura. L’insegnante assegna una dura punizione alla classe e i ragazzi si rivolgono al rappresentante perché vada a protestare dal Dirigente”. Un ragazzo che a scuola si trova in questa situazione, vera o simulata che sia, è portato a riflettere sull’aspetto pedagogico delle cariche istituzionali: il rappresentante in una democrazia non è il diretto e meccanico esecutore dei voleri degli elettori ma può avere un effetto di ritorno sui medesimo portandoli a riflettere sulle loro richieste. Sperimentare direttamente la politica è l’unico modo per capire come essa può funzionare, quali sono le sue possibilità e i suoi limiti.

Occorre poi educare al *pensiero politico*, perché la politica, come ogni ambito dell’umano, ha un suo proprio pensiero specifico, un suo modo di inquadrare gli enti mondani: la politica aiuta a tenere insieme la dimensione orizzontale (il qui-e-ora della comunità nella quale vivo e che ha determinate esigenze) e quella verticale (il “verso dove”, ovvero i cambiamenti che si vogliono apportare a questa comunità). Blochianamente potremmo anche dire che la politica è speranza, anzi è una delle incarnazioni del principio speranza. In questo senso, lontana sia dalle chimere che (soprattutto) dagli attuali continui richiami al pragmatismo fine a se stesso (o peggio, fine ad interessi di parte) la politica deve discernere il non-possibile dal non-ancora-possibile, sia nel senso di ciò che oggi non riusciamo a fare, che (soprattutto) di ciò che oggi non riusciamo neanche a vedere. La politica a il pensiero che la sostiene abitua a vedere oltre l’esistente nel momento in cui si amministra l’esistente.

Il pensiero politico è poi pensiero dialogico: dovrebbe mettere in campo la logica dell’ascolto, soprattutto nel rapporto tra la base e i rappresentanti; un ascolto che, come abbiamo detto sopra, è dialettico, fatto di continui riaggiustamenti e rimandi tra l’uno e l’altro degli interlocutori: la base aiuta il politico a mantenere il pensiero ancorato a un esistente fatto di urgenze e spesso di sofferenze, il politico aiuta la base ad alzare lo sguardo dall’oggi verso il futuro possibile.

Educare alla politica non può non significare anche educare agli *ambienti della politica*. Ricordiamo di avere visitato in un villaggio senegalese la capanna della comunità, nella quale si teneva il consiglio dei saggi; avendo notato che il soffitto della capanna era decisamente più basso di quelle delle abitazioni ci fu risposto che il motivo era che “in questo nodo nessuno può alzarsi in piedi e minacciare gli altri durante le discussioni, e anche la voce è costretta a rimanere basse”. Un esempio di quello che Riccardo Massa avrebbe definito dispositivo politico e che va nella direzione opposta all’attuale deritualizzazione e deistituzionalizzazione della politica; un fenomeno che non va certo nel senso di un ritorno a forme delocalizzate e popolari di decisione ma al contrario in quello della volgarizzazione delle pratiche politiche, dell’esplosione al loro interno di ogni forma e di ogni limite, nonostante proprio questi due elementi siano richiamati dal secondo comma dell’Art. 1 della Costituzione che afferma che il popolo esercita la sua sovranità “nelle forme e nei limiti della Costituzione”

Il web e le forme di pseudo-politica con esso connesse vanno proprio nella direzione opposta a quella indicata dalla Carta costituzionale: la logica dell’appiattimento orizzontale delle opinioni, della deresponsabilizzazione, dell’anonimato, la dematerializzazione della politica per cui non esistono più corpi che fanno politica e che hanno bisogno di capane per contenerli e disciplinarli (dando un’accezione positiva a questo termine foucaultiano) ma anonimi flussi di bytes e di dati che eliminano il conflitto rendendolo virtuale e perciò potenzialmente latente e invisibile.

Infine la logica del web in politica ma non solo esalta la dimensione della velocità e dell’immediatezza, sposandosi con la logica dell’emergenza e dell’urgenza e scavalcando la necessaria lentezza della democrazia, che è la lentezza fisiologica di un dibattito che tiene conto di tutte le posizioni, anche di quelle “numericamente poco significative” come vengono oggi con arroganza simil-fascista definite le minoranze.

La politica è relazione, e dunque occorre educare alle *relazioni politiche*. Se Paolo e Gianni sono vicini di casa da 40 anni per quale motivo devono darsi del lei in consiglio comunale; anche qui torna la logica della forma che non è formalismo perché sottolinea la differenza tra il ruolo e la persona. Attaccare anche con forza un assessore non può significare attaccare il signor Paolo sul piano personale: la politica in Italia ha spesso derogato da questa regola, con conseguenze anche tragiche. Ricordiamo una intervista a Mario Moretti, l’assassino di Aldo Moro, nella quale egli sosteneva “io non ucciderei mai una persona” e riconosceva che il suo tragico errore consisteva nel non vedere che “per quanto il ruolo sia importante, la persona è di più”. Educare alle relazioni politiche significa far capire che in politica non si parla

delle persone ma dei ruoli e delle prospettive: la cosiddetta “fine delle Grandi Narrazioni” (superficialmente annunciata esaltata) ha portato a una politica che si nutre dell’attacco personale, che non vede che quello di Presidente del Consiglio, di Sindaco, di Deputato è un ruolo, una maschera, e che la politica è un gioco di ruolo, quanto mai efficace sulla realtà, ma che deve sempre tutelare la persona giocatore da ogni indebito attacco.

Uno dei compiti più difficili nell’educazione alla politica è ducare alla *continuità dell’esperienza politica*: prima di tutto perché la politica in Italia sembra non avere mai pensato realmente “ai” giovani e anche quando l’ha fatto non ha pensato “i” giovani come soggetti politici e come soggetti della politica. Educare alla continuità deve avvenire in tre sensi. Anzitutto pensiamo a una continuità in senso verticale: i ragazzi non sono i cittadini di domani, ma sono già cittadini e soggetti politici fin dalla nascita (se non prima) e dunque occorre che l’educazione alla politica sia una educazione che si snoda per tutta la vita, che accompagni il cittadino dalla nascita alla morte prevedendo ruoli e compiti specifici soprattutto per le fasce d’età più basse. Occorre poi una continuità in senso orizzontale: la politica deve uscire dai “luoghi della politica” e dalle istituzioni per promuovere un progetto di società che riverbera in ogni luogo e in ogni spazio che un cittadino incontra nella quotidianità. La democrazia è un ambiente, un’aria che si respira si incarna nelle istituzioni ma permea di sé tutto il vivere associato. E infine intendiamo la continuità in senso profetico: Antonio Gramsci affermava che le relazioni e i rapporti tra gli operai nei consigli di fabbrica dovevano anticipare i rapporti tra i cittadini nella città futura; così, se chi vuole cambiare in meglio il mondo, poi negli incontri, nelle riunioni, nei momenti in cui fa politica riproduce le caratteristiche del dominio che vuole modificare (il maschilismo, il mancato rispetto delle minoranze, l’arroganza, le bieche dinamiche del potere clientelare) è arduo che la sua azione politica sia realmente efficace. Il politico è profeta nel senso che nella sua esistenza e nei suoi rapporti umani attuali fa tralucere, con tutti i limiti e le imperfezioni dell’umano, qualcosa della società futura che vorrebbe costruire.

Educare ai *linguaggi della politica* è altra questione urgente perché nella sua essenza la politica è linguaggio prima di poter essere azione, anzi per potersi trasformare in azione. Chiarire cosa siano una delibera una determina, una proposta di legge di iniziativa popolare, definire in modo preciso i termini è fondamentale in un Paese nel quale la stampa di tutte le parti politiche definisce “Premier” il Presidente del Consiglio dei Ministri, snaturandone funzioni e potere. Occorre mostrare ai giovani come il linguaggio della poli-

tica tenga insieme in modo peculiare funzione persuasiva e funzione argomentativa; occorre far loro comprendere come l'argomentazione sia necessaria ma come sia illusorio pensare che tutto sia riducibile ad essa. La capacità di distanziarsi da un messaggio politico che punti unicamente sulla dimensione emotiva (pensiamo ad esempio alle campagne schiettamente razziste condotte nel nostro Paese da alcune forze politiche) aiuta a pensare a un linguaggio che parli sia alle emozioni che alla ragione, anzi che parta dalle prime per raggiungere la seconda. La politica è emozione che diventa progetto.

Ma tutto il lavoro che abbiamo sin qui delineato sarebbe inutile senza una educazione agli *scopi della politica*, che possono essere riassunti nello slogan vecchio ma sempre valido: "agire localmente, pensare globalmente", che significa in concreto chiudere la buca sulla strada ma anche attivarsi perché la buca non si apra più: educando i cittadini, creando sinergie con il territorio, facendo interventi che siano strutturali e di ampio respiro. Il senso deleterio dello slogan "io faccio le cose" fatto proprio da molti Sindaci sia in quell' "io" ipertrofico, sia nel privilegio dato a una dimensione del "fare" che se lasciata a sé stessa, senza guida e senza prospettiva, rischia di portare a una condotta cieca o peggio a favorire gli interessi di parte preponderanti in un determinato momento. Il politico "fa", ma sa anche "far fare" e sa anche quando "non fare" purché sia in grado sempre di argomentare ciascuna di queste opzioni.

È tutto questo ina utopia? Forse. Ma forse è anche il caso di togliere la parola "utopia" dal frigorifero nel quale l'abbiamo lasciata per troppo tempo; e insieme ad essa di rimettere in circolazione un'altra parola, che dovrebbe piacere tanto ai giovani e che piace tanto a chi fa politica per il vero cambiamento; una parola che lasciamo commentare al poeta Danilo Dolci:

*Chi si spaventa quando sente dire  
"rivoluzione"  
forse non ha capito.*

*Non è rivoluzione  
tirare una sassata in testa a uno sbirro,  
sputare addosso a un poveraccio  
che ha messo una divisa non sapendo  
come mangiare;  
non è incendiare il municipio  
o le carte in catasto*

*per andare da stupidi in galera  
rinforzando il nemico di pretesti.*

*Quando ci si agita per giungere  
al potere e non si arriva  
non è rivoluzione, si è mancata;  
se si giunge al potere e la sostanza  
dei rapporti rimane come prima,  
rivoluzione tradita.*

*Rivoluzione è distinguere il buono  
già vivente, sapendolo godere  
sani, senza rimorsi,  
amore, riconoscersi con gioia.  
Rivoluzione è curare il curabile  
profondamente e presto,  
è rendere ciascuno responsabile.*

*Rivoluzione  
è incontrarsi con sapiente sapienza  
assumendo rapporti essenziali  
tra terra, cielo e uomini: ostie sì,  
quando necessita, sfruttati no,  
i dispersi atomi umani divengano  
nuovi organismi e lottino nettando  
via ogni marcio, ogni mafia.*



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

**FrancoAngeli Open Access** è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più:

[http://www.francoangeli.it/come\\_publicare/publicare\\_19.asp](http://www.francoangeli.it/come_publicare/publicare_19.asp)

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: [www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it) e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

---

## *Il mestiere della pedagogia* diretta da M. Baldacci

---

### *Ultimi volumi pubblicati:*

#### *Paradigmi educativi*

VALERIA ROSSINI, *Convivere a scuola. Atmosfere pedagogiche.*

FILIPPO DETTORI (a cura di), *Una scuola per tutti con la didattica per competenze.*

AGNESE INFANTINO (a cura di), *Pratiche educative nei servizi per l'infanzia.*

MARIA BUCCOLO, *L'educatore emozionale. Percorsi di alfabetizzazione emotiva per l'infanzia* (disponibile anche in e-book).

LUIGINA MORTARI (a cura di), *Service Learning. Per un apprendimento responsabile* (disponibile anche in e-book).

ROSSELLA D'UGO, *La qualità della Scuola dell'infanzia. La scala di valutazione PraDISI* (disponibile anche in e-book).

MONICA GUERRA, RITA MILITELLO, *Tra scuola e teatro. Per una didattica dei laboratori teatrali a scuola.*

MARIA CHIARA MICHELINI, *Fare comunità di pensiero. Insegnamento come pratica riflessiva.*

CONCEPCIÓN DOMÍNGUEZ GARRIDO, *Insegnare in una società interculturale. Linee e ricerche per la scuola secondaria.*

SILVIA FIORETTI, *Laboratorio e competenze. Basi pedagogiche e metodologie didattiche* (disponibile anche in e-book).

PHILIPPE MEIRIEU, *Fare la Scuola, fare scuola. Democrazia e pedagogia* (disponibile anche in e-book).

FRANCO FRABBONI, *Sapori di pedagogia e di didattica. Verso la Longlife Education* (disponibile anche in e-book).

SILVIA FIORETTI, *La strategia della ricerca. Modelli e ipotesi operative* (disponibile anche in e-book).

MASSIMO BALDACCI (a cura di), *I profili emozionali dei modelli didattici. Come integrare istruzione e affettività.*

ROSELLA PERSI, *Ambiente: conoscere per educare* (disponibile anche in e-book).

FRANCO FRABBONI, *La scuola rubata* (disponibile anche in e-book).

MASSIMO BALDACCI, FRANCO FRABBONI, *La Controriforma della scuola. Il trionfo del mercato e del mediatico* (disponibile anche in e-book).

#### *Studi e approfondimenti*

MAURIZIO FABBRI, *Oltre il disagio. Percorsi di crisi, orizzonti di civiltà.*

ALESSANDRO CIASULLO, *Armonie bioeducative. Scale e arpeggi pedagogici.*

PIER GIUSEPPE ROSSI, *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente* (disponibile anche in e-book).

RAFFAELLA C. STRONGOLI, *Metafora e Pedagogia*. Modelli educativo-didattici in prospettiva ecologica (disponibile anche in e-book).

TEODORA PEZZANO, *Le radici dell'educazione*. La teoria dell'esperienza in John Dewey.

MONICA PARRICCHI (a cura di), *Educare alla consapevolezza economica*. Proposte multidisciplinari per la promozione del benessere (disponibile anche in e-book).

ARIANNA TADDEI, *Educazione inclusiva e cooperazione internazionale*. Un intervento in El Salvador.

MARIA CHIARA MICHELINI, *Educare il pensiero*. Per la formazione dell'insegnante riflessivo.

ELIO DAMIANO, *La mediazione didattica*. Per una teoria dell'insegnamento (disponibile anche in e-book).

GIOVANNA MARANI, *La ricerca-azione*. Una prospettiva deweyana.

ANDREA PORCARELLI, *Educazione e politica*. Paradigmi pedagogici a confronto.

BERTA MARTINI, *Pedagogia dei saperi*. Problemi, luoghi e pratiche per l'educazione.

MASSIMO BALDACCI, FRANCA PINTO MINERVA (a cura di), *Razionalità, educazione, realtà sociale*. Studi sulla pedagogia di Franco Frabboni (disponibile anche in e-book).

MONICA PARRICCHI, *Educazione al consumo*. Per una pedagogia del benessere (disponibile anche in e-book).

LIVIA ROMANO, *La pedagogia di Aldo Capitini e la democrazia*. Orizzonti di formazione per l'uomo nuovo.

MARIA ROSARIA STROLLO (a cura di), *La motivazione nel contesto scolastico*. Percorsi di ricerca e prospettive di intervento pedagogico nel territorio della Campania. Quaderno didattico per la valutazione dello studente.

FRANCESCA PULVIRENTI, TERESA GARAFFO, ALESSANDRA TIGANO, *Metafore in movimento*. Pratiche di ricerca e didattica professionale.

GIANNI NUTI, *Le briciole di Pollicino*. Fotografia e Didattica tra scuola ed extrascuola (disponibile anche in e-book).

ANDREA CEGOLON, *L'idea di lavoro in Rousseau* (disponibile anche in e-book).

LORELLA GIANNANDREA, *Traiettorie del sé*. Dispositivi per la costruzione dell'identità nei percorsi di formazione.

ROSA GALLELLI, *Educare alle differenze*. Il gioco e il giocare in una didattica inclusiva.

LOREDANA PERLA, *Scrittura e tirocinio universitario*. Una ricerca sulla documentazione.

DANIELA DATO, *Pedagogia del lavoro intangibile*. Problemi, persone, progetti.

ROSA GALLELLI, GIUSEPPE ANNACONTINI (a cura di), *E.brain*. Sfide formative dai "nativi digitali".

MARIA TERESA MOSCATO (a cura di), *Progetti di cittadinanza*. Esperienze di educazione stradale e convivenza civile nella scuola secondaria (disponibile anche in e-book).

MASSIMO BALDACCI, *La dimensione metodologica del curriculum*. Il modello del metodo didattico.

MASSIMO BALDACCI, FRANCO FRABBONI, FRANCA PINTO MINERVA, VITO LEONARDO PLANTAMURA, *Il computer a scuola: risorsa o insidia?*. Per una pedagogia critica dell'e-learning.

MASSIMO BALDACCI, *La dimensione emozionale del curriculum*. L'educazione affettiva razionale nella scuola (disponibile anche in e-book).



**Emma Beseghi  
e Tiziana Pironi**

## Research in Progress

A cent'anni dalla sua pubblicazione, *Democrazia e educazione*, che nell'unione di queste due parole-chiave racchiude il significato più profondo della riflessione pedagogica e dell'impegno etico-sociale di Dewey, ha fatto da sfondo e da direzione di senso al lavoro dei dottorandi di Scienze Pedagogiche dell'Università di Bologna, alimentato anche da un confronto e scambio con alcuni studiosi specialisti in materia.

Tale ricorrenza è stata per i dottorandi una preziosa occasione per riflettere sull'onda lunga di alcuni nodi concettuali che emergono nella famosa opera deweyana, a partire dai loro differenziati percorsi di ricerca, fino ad individuare quattro parole-chiave: *Esperienza e pensiero; Ambienti e relazioni; Continuità e linguaggi; Scopi e direzioni*.

Su questi quattro nuclei tematici hanno trovato convergenza i rispettivi gruppi di lavoro, che sono stati poi oggetto di un seminario, tenutosi nel dicembre 2016, presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin" e che ora costituiscono l'articolazione delle quattro sezioni presenti in questo volume.

**Emma Beseghi** è professore ordinario di Letteratura per l'infanzia presso l'Università di Bologna. È autrice e curatrice di numerose pubblicazioni, tra cui *Infanzia e racconto. Il libro, le figure, la voce, lo sguardo* (2008); *La letteratura invisibile. Infanzia e libri per bambini* (2012, in coll. con G. Grilli); *Lo sguardo della memoria. Rileggendo il Piccolo Principe* (2014, in coll. con C. Laneve).

**Tiziana Pironi** è professore ordinario di Storia della pedagogia presso l'Università di Bologna, dove attualmente coordina il Dottorato di Scienze pedagogiche. Tra le sue pubblicazioni si segnalano in particolare le seguenti monografie (*Femminismo ed educazione in età giolittiana. Conflitti e sfide della modernità*, 2010; *Percorsi di pedagogia al femminile. Dall'Unità d'Italia al secondo dopoguerra*, 2014).