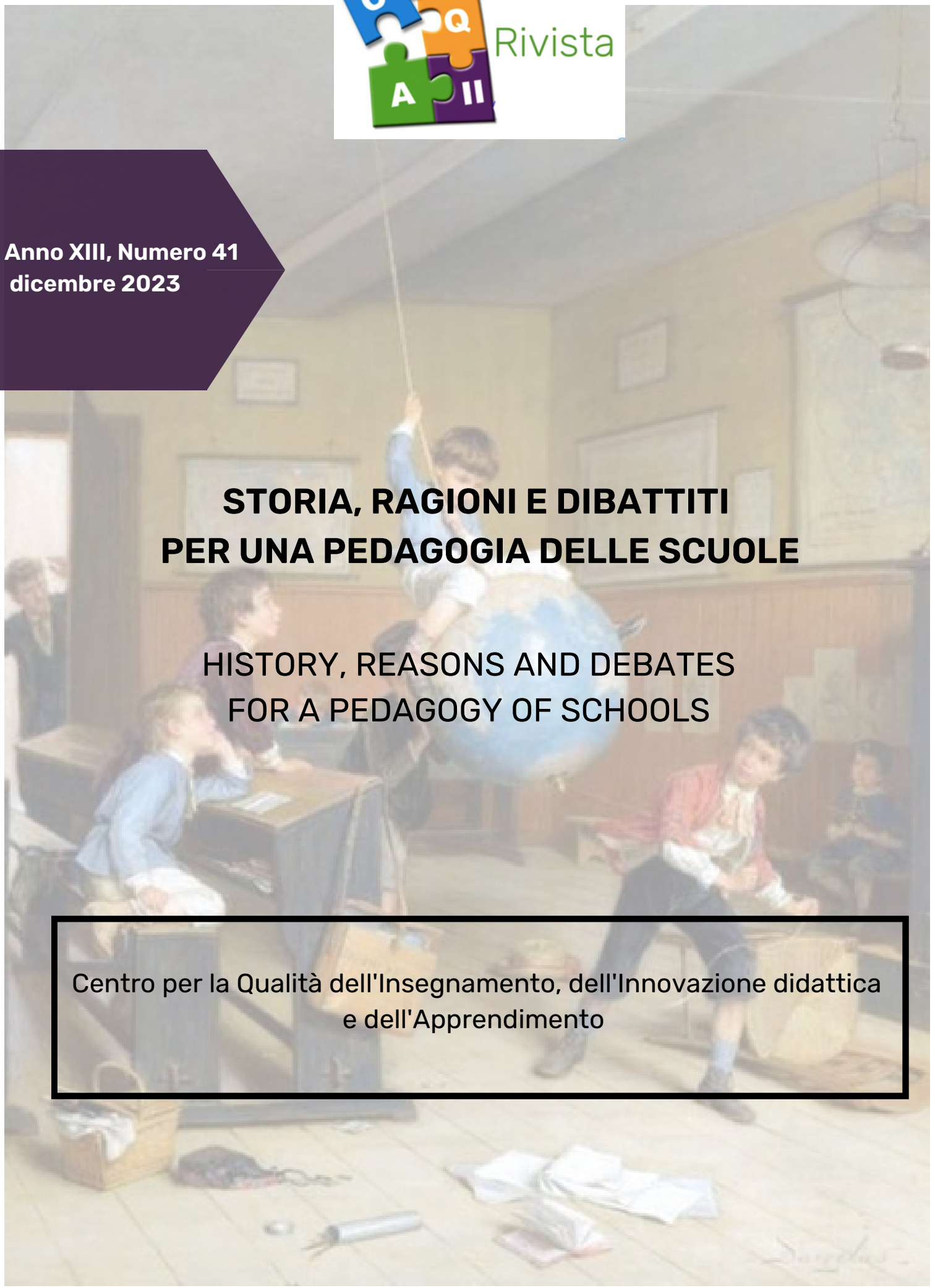
Rivista

Anno XIII, Numero 41
dicembre 2023

STORIA, RAGIONI E DIBATTITI PER UNA PEDAGOGIA DELLE SCUOLE

HISTORY, REASONS AND DEBATES FOR A PEDAGOGY OF SCHOOLS



Centro per la Qualità dell'Insegnamento, dell'Innovazione didattica e dell'Apprendimento

Pubblicazione periodica - ISSN - 2039-4039
La rivista sottopone gli articoli a double blind peer review

Rivista

Anno XIII, Numero 41 – dicembre 2023

STORIA, RAGIONI E DIBATTITI PER UNA PEDAGOGIA DELLE SCUOLE

HISTORY, REASONS AND DEBATES FOR A PEDAGOGY OF SCHOOLS

Centro per la Qualità dell'Insegnamento, dell'Innovazione didattica e dell'Apprendimento

Pubblicazione periodica - ISSN – 2039-4039
La rivista sottopone gli articoli a *double blind peer review*

In copertina: André Henri Dargelas, *Le tour du monde*, 1860

Direttore Emerito (Fondatore)

Giuseppe Bertagna

Direttore

Andrea Potestio – Università di Bergamo

Comitato Editoriale

Cristiano Casalini – Boston College
Anna Maria Falzoni – Università di Bergamo
Sabine Kahn – Libera Università di Bruxelles
Didier Moreau – Université Paris 8
Luca Oliva – University of Houston
Adolfo Scotto di Luzio – Università di Bergamo

Consiglio scientifico

Anna **Ascenzi** (Università di Macerata); Gabriella **Baska** (Elte University di Budapest - Ungheria); Ashley **Berner** (Johns Hopkins University - USA); Serenella **Besio** (Università di Bergamo); Vanna **Boffo** (Università di Firenze); Luca **Brandolini** (Università di Bergamo); Elsa Maria **Bruni** (Università di Chieti-Pesaro); Livia **Cadei** (Università Cattolica del Sacro Cuore); Carla **Callegari** (Università di Padova); Mauro **Carbone** (Università Jean Moulin Lyon 3 - Francia); Clizia **Carminati** (Università di Bergamo); Zaira **Cattaneo** (Università di Bergamo); Luisa **Chierichetti** (Università di Bergamo); Giorgio **Chiosso** (Università di Torino); Alessandro **Colombo** (Università di Bergamo); Simona Lorena **Comi** (Università di Milano-Bicocca); Massimiliano **Costa** (Università di Venezia); Lucio **Cottini** (Università di Urbino); Giuseppina **D'Addelfio** (Università di Palermo); Fabrizio **D'Aniello** (Università di Macerata); Daniela **Dato** (Università di Foggia); Loretta **Fabbri** (Università di Siena); Rossella **Fabbrichesi** (Università statale di Milano); Silvano **Facioni** (Università della Calabria); Monica **Fedeli** (Università di Padova); Maurizio **Ferraris** (Università di Torino); Massimiliano **Fiorucci** (Università di Roma Tre); Marta **Kowalczuk-Walędziak** (University of Bialystok - Polonia); Frederique **Lebert-Sereni** (Université de Pau - Francia); Francesca **Locatelli** (Università di Bergamo); Vera **Lomazzi** (Università di Bergamo); Pierluigi **Malavasi** (Università Cattolica del Sacro Cuore); Francesco Emmanuele **Magni** (Università di Bergamo); Victoria **Marsick** (Columbia University - USA); Alessandra **Mazzini** (Università di Bergamo); Claudio **Melacarne** (Università di Siena); Lorena **Milani** (Università di Torino); Maria Cristina **Morandini** (Università di Torino); Vittorio **Morfino** (Università Milano-Bicocca); Sara **Nosari** (Università di Torino); Riccardo **Pagano** (Università di Bari); Cristina **Palmieri** (Università Milano-Bicocca); Roberto **Parente** (Università di Salerno); Loredana **Perla** (Università di Bari); Simonetta **Polenghi** (Università Cattolica del Sacro Cuore); Maria Grazia **Riva** (Università di Milano-Bicocca); Roberto **Sani** (Università di Macerata); Domenico Fabio **Savo** (Università di Bergamo); Evelina **Scaglia** (Università di Bergamo); Adriana **Schiedi** (Università di Bari); Caterina **Sindoni** (Università di Messina); Domenico **Simeone** (Università Cattolica del Sacro Cuore); Giancarla **Sola** (Università di Genova); Massimiliano **Stramaglia** (Università di Macerata); Elena **Theodoropoulou** (Università dell'Egeo - Grecia); Tommaso **Tuppini** (Università di Verona).

Comitato di redazione:

Paolo Bertuletti (coordinatore), Virginia Capriotti, Emilio Conte, Francesca Giazzi, Ester Guerini, Alice Locatelli, Arianna Taravella

Gli articoli pubblicati in questo numero sono stati sottoposti dal Direttore a due referee ciechi compresi nell'elenco pubblicato in gerenza. Gli autori degli articoli esaminati hanno accolto, quando richiesti, gli interventi di revisione suggeriti.

ISSN: 2039-4039

INDICE

Contributi

Introduzione. Storia, ragioni e dibattiti per una pedagogia delle scuole
Introduction. History, reasons, and debates for a pedagogy of schools
(E. Scaglia) 5

Marco Agosti: da maestro autodidatta alla sperimentazione del Sistema dei reggenti
Marco Agosti: from self-taught teacher to the Regent's System experimentation
(E. Scaglia) 7

Prospettive di Pedagogia Critica alla luce del "Nuovo contratto sociale per l'educazione"
Perspectives of Critical Pedagogy in the light of the "New social contract for education"
(F. Bearzi) 29

La personalizzazione dell'insegnamento e dell'apprendimento: un ruolo per i Chatbot dell'AI?
Personalization of teaching and learning: a role for AI Chatbots?
(S. Natali) 48

Pensare, Progettare e Realizzare un laboratorio di storia. L'esperienza di ricerca dell'Archivio Ligure della Scrittura Popolare
Thinking, Designing and Implementing a history workshop. The research experience of the Ligurian Archive of Popular Writing
(C. Patuano) 66

L'educazione popolare come categoria pedagogica
Popular Education as a Pedagogical Concept
(A. Potestio) 81

PTMs in Sports Sciences: bridging the gap between theory and practice?
I PTM nelle scienze dello sport: colmare il divario tra teoria e pratica?
(F. Cereda) 90

ISSN: 2039-4039

Recensioni

P. Levrero, *Hans-Georg Gadamer. Per una ermeneusi della formazione umana*, Anicia, Roma 2022.
(A. Locatelli) 115

G. Chiosso, *Il fascismo e i maestri*, Mondadori Università, Milano 2023.
(E. Scaglia) 118

E. Scaglia (ed.), *Giuseppe Lombardo Radice in the early 20th century*, Peter Lang, Berlino 2023.
(E. Pellegrinelli) 121

ISSN: 2039-4039

Introduzione. Storia, ragioni e dibattiti per una pedagogia delle scuole

Introduction. History, reasons, and debates for a pedagogy of schools

EVELINA SCAGLIA

Il fascicolo n. 41/2023 della rinnovata «CQIIA rivista» intende dare spazio alla ricostruzione di alcune ragioni storiche, teoretiche e metodologico-didattiche in grado di sostanziare, sul piano epistemologico, la proposta di una pedagogia "delle scuole", e non meramente "della scuola", pronta a mettere in discussione e sollevare quei "veli di Maya" che, fino ad oggi, hanno reso difficoltoso un confronto scientifico di tipo critico-riflessivo riguardo a questo tema, senza prestare il fianco a prospettive che fanno coincidere la scuola come oggetto di studio esclusivamente con la scuola "che c'è"[1].

La linea di direzione che accomuna i contributi qui raccolti intende, invece, contemplare realisticamente l'"essere" e il "dover essere" dei processi di insegnamento-apprendimento, nella consapevolezza che un'analisi pedagogica della natura gerarchica e selettiva del sistema scolastico italiano, dei temi dell'autonomia e della libertà delle scuole e dei costrutti di istruzione, formazione ed educazione non possa essere disgiunta dall'assunzione di una ben precisa opzione di antropologia pedagogica e, contestualmente, dalla presa di coscienza delle dinamiche storiche, culturali ma anche di politica scolastica soggiacenti[2].

Uno dei *leitmotiv,* che ha animato le argomentazioni proposte nei seguenti interventi, riguarda l'individuazione e la conseguente messa in discussione sul piano pedagogico dei limiti di una scuola concepita e vissuta come sistema scolastico, dominata da un controllo centralistico e dal primato del dispositivo, per mettere in luce le aporie, esplicite ed implicite, della sua natura di apparato, e non di terreno di libera e autogratificante ricerca culturale e professionale[3]. Il fatto stesso di parlare di scuole, e non di scuola, lascia intendere l'interesse a promuovere, a fronte di una condizione di passiva irresoluzione delle principali questioni all'ordine del giorno negli ultimi quarant'anni, un confronto critico

[1] Si è partiti da alcuni spunti critici tratti da: G. Bertagna, *La pedagogia della scuola. Dimensioni storiche, epistemologiche ed ordinamentali,* in G. Bertagna-S. Ulivieri (a cura di), *La ricerca pedagogica nell'Italia contemporanea. Problemi e prospettive*, Studium, Roma 2017, pp. 34-111.

[2] In linea con quanto discusso da: G. Bertagna, *L'autonomia "incompiuta". Una prospettiva pedagogica,* in «Nuova secondaria ricerca», XXXVII, 10 (2020), pp. 12-33.

[3] G. Bertagna, *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea,* La Scuola, Brescia 2009, pp. 5-41.

ISSN: 2039-4039

fondato su uno stretto connubio fra lo studio morfologico della scuola "che c'è" con lo studio genealogico della scuola "che c'è stata", al fine di mettere maggiormente a fuoco, anche in un'ottica di utopia concreta, la scuola che "dovrebbe esserci".
Nello studio morfologico della scuola "che c'è" rientrano i saggi qui dedicati, rispettivamente, all'utilizzo dei chatbox dell'intelligenza artificiale per promuovere processi di insegnamento-apprendimento personalizzati da parte dei docenti-tutor e all'introduzione di moduli di allenamento pratico (*practical training modules*) nell'insegnamento dell'educazione fisica, affrontati nelle loro implicazioni teoriche e operative. A questi si aggiungono, poi, due interventi finalizzati allo studio della scuola "che c'è stata": il primo è volto a ricostruire, attraverso l'esperienza biografica e professionale di un maestro "lombardiano" cattolico come fu Marco Agosti, la proposta di un nuovo profilo magistrale in grado di animare una scuola elementare come scuola primaria, fin dagli anni del fascismo. Il secondo ha, invece, come obiettivo quello di illustrare come il materiale raccolto presso l'Archivio Ligure della Scrittura Popolare possa essere impiegato per progettare e realizzare laboratori scolastici di storia, secondo un'ottica volta a promuovere nelle nuove generazioni un pensiero storico in grado di indagare quanto accaduto nel passato, per comprendere al meglio il presente e il futuro.
Arricchiscono il fascicolo due contributi incentrati sulla scuola "che dovrebbe esserci", partendo ora da una riflessione attorno alla categoria di educazione popolare che ha attraversato il discorso pedagogico moderno, ma che può essere rilanciata per una migliore comprensione dei processi educativi e formativi scolastici odierni, ora da alcuni interrogativi aperti dalla Pedagogia Critica al fine di "re-immaginare i futuri insieme", attraverso il recupero della dimensione meta-empirica e trascendentale dei processi educativi e formativi della persona umana.
Le provocazioni pedagogiche qui raccolte consentono, da molteplici punti di vista, di fare i conti con l'«attesa vigile, attiva e visionaria nel presente del tempo imperfetto e futuro»[4] propria di una pedagogia autenticamente intesa e, al contempo, aprono la strada alla necessità di proseguire il dibattito avviato, persuasi dalle sue numerose implicazioni e conseguenti sollecitazioni.

EVELINA SCAGLIA
University of Bergamo

[4] G. Bertagna, *Introduzione. La pedagogia e le «scienze dell'educazione e/o della formazione». Per un paradigma epistemologico*, in G. Bertagna (a cura di), *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze,* Studium, Roma 2018, p. 41.

ISSN: 2039-4039

Marco Agosti: da maestro autodidatta alla sperimentazione del *Sistema dei reggenti*

Marco Agosti: from self-taught teacher to the *Regent's System* experimentation

EVELINA SCAGLIA

Forty years after the death of the Italian teacher and pedagogist Marco Agosti (1890-1983), the paper aims to reconstruct a brief biographical and pedagogical profile of the events that characterised the start of his teaching career and the subsequent experimentation of the Regents' System, one of the most original experiences of new education in Italy during Fascist period. Particular attention will be paid to the national and international scope of the experimentation conducted between 1931 and 1942, but also to the innovations introduced on the epistemological and methodological level of the elementary schools' subject didactics.

KEYWORDS: INTERNATIONAL NEW EDUCATION MOVEMENT; EXPERIMENTATIONS; ELEMENTARY SCHOOL; ITALY; XX CENTURY.

I primi passi da autodidatta

Nato a Calcinato alle porte di Brescia il 23 dicembre 1890, Marco Agosti fu uno dei tanti bambini che nell'Italia di fine Ottocento lasciò precocemente la scuola, già alla fine della terza elementare con l'assolvimento dell'obbligo di istruzione, all'epoca della durata di soli tre anni. Come orfano di padre non poteva, del resto, mancare di contribuire al magro bilancio familiare, ma a questa motivazione si aggiunse l'insoddisfazione per le imposizioni esercitate dalla maestra, che costringeva lui e i suoi compagni a scrivere pensierini del tutto astratti e avulsi dalla loro esperienza di vita, non rendendo la scuola un gruppo sociale entro il quale ogni bambino avesse diritto al proprio spazio[1].
Le sue giornate iniziarono ad essere scandite dal ritmo del lavoro manuale, spesso umile, a servizio delle famiglie del vicinato, occupandosi per esempio della

[1] A. Agosti Dabbeni, *Frammenti*, GAM editrice, Brescia 2016, pp. 6-7.

ISSN: 2039-4039

raccolta dei rifiuti. Visse sulla propria pelle la piaga della dispersione scolastica e dell'ingiustizia perpetrata da un sistema scolastico nazionale, incapace di promuovere la «formazione primaria» di ogni bambino e di ogni bambina, limitandosi ad una mera alfabetizzazione culturale e civile improntata al principio dell'«istruire il popolo quanto basta, educare più che si può»[2]. È interessante, a tal proposito, sottolineare, senza indulgere ad improvvisate interpretazioni psicanalitiche, che la figura del piccolo Marco, «raccoglitore dello sporco», sarebbe stata trasfigurata simbolicamente nella primavera del 1983 dall'ormai ultranovantenne Agosti nella rappresentazione narrativa di un fanciullo lavoratore, di nome Marco, che aveva potuto trovare nel *Sistema dei reggenti* una scuola attenta alla sua persona e, in quanto tale, terreno di formazione in vista di un futuro più roseo, grazie anche alla collaborazione con la famiglia[3].
Il riscatto di Marco Agosti, protagonista di una vicenda umana per certi versi "pestalozziana", avvenne nel momento in cui il suo desiderio di combinare il pane dell'istruzione addentato "febbrilmente" nelle ore notturne con il companatico del lavoro manuale incontrò l'interessamento di un suo compaesano, Costante Coccoli, che gli diede il sostegno necessario per conseguire da autodidatta la licenza di scuola elementare, quella di scuola tecnica e, alle soglie della giovinezza, la patente di scuola normale[4].
L'esperienza del servizio militare in cavalleria avviata nel 1908 e proseguita per altri tre anni con la ferma volontaria, i primi contatti con l'Associazione Nazionalistica Italiana e, soprattutto, la partecipazione al primo conflitto mondiale come ufficiale di cavalleria – ruolo in cui ebbe la possibilità di mettersi alla prova nei panni di maestro di alcuni commilitoni analfabeti – gli consentirono di maturare la consapevolezza che il suo dramma personale, di un'infanzia precocemente allontanata da una scuola non formativa, era quello di milioni di italiani. Si rese conto che l'educazione, oltre ad essere un «problema concreto», costituiva una vera e propria «questione nazionale», che rendeva ormai indifferibile una battaglia morale per il rinnovamento del sistema scolastico, quale terreno di risanamento civile dell'intera nazione. Fondamentale sarebbe stato il contributo di ciascun insegnante, riconosciuto come protagonista di una missione dall'alto valore culturale e civile: saper rispondere ai bisogni spirituali delle nuove generazioni. Fu, così, che Marco Agosti decise di intraprendere la professione di maestro.

[2] *Relazione a S.M. il Re,* in R. D. 29 novembre 1894, n. 525, *Riforma dei programmi per le scuole elementari*, in «Bollettino Ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione», 1894, p. 1888.
[3] A. Agosti Dabbeni, *Dialoghi col padre,* Anicia, Roma 2003, pp. 95-102.
[4] E. Scaglia, *Marco Agosti: tra educazione integrale e attivismo pedagogico,* La Scuola, Brescia 2016, p. 12.

ISSN: 2039-4039

Iniziò al termine della guerra a insegnare presso la Regia scuola elementare di Bedizzole (Brescia), per poi diventare insegnante di ruolo nella Regia scuola elementare "Camillo Ugoni" di Brescia, come vincitore di concorso. Entrò ben presto a far parte di quel novero di uomini di scuola che diedero vita, anche attraverso gli studi universitari, l'impegno civile e l'animazione culturale a livello locale, ad un processo di rinnovamento della cultura pedagogica nazionale e allo sviluppo di una più intensa vita spirituale, in risposta ai problemi presenti e futuri di un Paese che stava vivendo la crisi dello Stato liberale e la conseguente avanzata del fascismo. In nome di un'idea di scuola «educatrice», ispirata ai principi pedagogici innovativi promossi nelle opere di Giuseppe Lombardo Radice e nei *Programmi per l'istruzione elementare* del 1923, Marco Agosti si mise al servizio della scuola elementare statale da lui concepita come scuola del popolo, offrendo attraverso la pratica di una scuola "autentica" e "sincera" il proprio *exemplum* magistrale.

Gli studi svolti da non frequentante iscritto alla Regia Università degli Studi di Milano, per conseguire la laurea in Filosofia nel 1927 e quella in Lettere nel 1929[5], si intrecciarono con esperienze formative locali, come la frequenza dell'*Istituto superiore di perfezionamento per gli studi politico-sociali* di Brescia, in cui poté maturare una concezione della cultura umanistica non idealistica pronta a dialogare con le esigenze della scienza e dell'industria. Seguì anche alcune iniziative culturali dei combattenti bresciani, le vicende del *Gruppo d'azione per l'educazione nazionale e la libertà della scuola* sorto localmente nel 1921 per volere di Augusto Monti e l'avvio nel 1924, insieme a Guido Zadei e a Costante Coccoli, di un *Gruppo della Rivoluzione liberale* di ispirazione gobettiana, dopo aver iniziato a vendere clandestinamente le opere della Piero Gobetti Editore, distribuite dalla Anonima Libraria Italiana (ALI).

La fine degli anni Venti rappresentò per Marco Agosti un periodo di grandi cambiamenti sul piano personale e professionale: convolò a nozze con la giovane maestra Teresa Rasio, dalla cui unione nacquero sei figli (Renata, Adriana, Piero, Giorgio, Angela, Silvano), e intensificò il suo impegno professionale con l'avvio della collaborazione con la casa editrice cattolica La Scuola di Brescia e la sua rivista magistrale, «Scuola Italiana Moderna»[6]. Il fautore di questa operazione fu don Giuseppe (Peppino) Tedeschi (1883-1973), membro della redazione della

[5] Marco Agosti si era potuto iscrivere alla Regia Università degli Studi di Milano, perché prima dello scoppio della Grande Guerra aveva acquisito anche la licenza di liceo classico. La tesi in Filosofia su Pietro Ceretti, che gli fece ottenere una votazione pari a 110/110, fu discussa con la guida del filosofo antifascista Piero Martinetti, sostenitore di un idealismo trascendente, alternativo a quello di Giovanni Gentile. Dopo la seconda laurea in Lettere, Agosti avviò anche l'iter di iscrizione al corso di laurea in Giurisprudenza presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore, abbandonando però gli studi nel 1932, senza concludere il percorso.

[6] Cfr. M. Taccolini, *Giuseppe Tovini e la nascita di «Scuola Italiana Moderna»,* in M. Cattaneo - L. Pazzaglia (a cura di), *Maestri, educazione popolare e società in «Scuola Italiana Moderna», 1893-1993*, La Scuola, Brescia 1997, pp. 53-81.

ISSN: 2039-4039

medesima rivista e conoscente di Agosti, fin da quando dirigeva il periodico diocesano «La Voce del Popolo» e simpatizzava per la diffusione clandestina dei libri della Piero Gobetti Editore fra le fila dei militanti del Partito Popolare Italiano.

L'incontro con Vittorino Chizzolini e l'avvio di un originale sodalizio

Presso la fucina pedagogica sorta attorno alla rivista magistrale «Scuola Italiana Moderna», Marco Agosti incontrò Vittorino Chizzolini (1907-1984), la cui personalità avrebbe influito sul resto del suo percorso, favorendone anche il pieno ritorno alla fede cattolica. Chizzolini era un giovane maestro che lavorava presso la Regia scuola elementare "Tito Speri" di Brescia, molto attivo nell'Azione Cattolica bresciana, chiamato in Editrice La Scuola da mons. Angelo Zammarchi (1871-1958) per la sua profonda religiosità, le competenze nell'animazione magistrale e l'interesse ad approfondire le principali novità metodologiche introdotte a livello internazionale dal movimento dell'educazione nuova, compatibili con quanto proposto dall'enciclica *Divini Illius Magistri* del 1929[7].
Il sodalizio umano e culturale venutosi a creare fra Agosti e Chizzolini avrebbe reso entrambi, per più di un quarantennio, "braccia" e "menti" operative nell'ambito editoriale e formativo del Gruppo pedagogico, sorto nel 1932 presso la redazione di «Scuola Italiana Moderna». Il riferimento a questa straordinaria esperienza di *amicitia* personale e professionale costituisce un'argomentazione storiografica euristica per introdurre un secondo tema di confronto. Il *Sistema dei reggenti* non fu soltanto lo *speculum* del profilo magistrale di Marco Agosti, ma anche una sorta di "caleidoscopio" dei motivi più innovativi di una stagione in cui il «cenacolo»[8] pedagogico bresciano fu protagonista di un'inedita e felice congiuntura, venutasi a creare fra la ri-assunzione del pensiero pedagogico «lombardiano»[9] e il progetto, prefigurato dalla *Divini Illius Magistri,* di una scuola attiva secondo l'ordine cristiano.
Si trattò di un'operazione culturale resa possibile dal fatto che il mondo pedagogico raccolto attorno all'asse Brescia-Milano – sancito, quest'ultimo, dall'alleanza fra l'Editrice La Scuola di mons. Angelo Zammarchi e l'Università

[7] Sulla seppur breve esperienza magistrale di Vittorino Chizzolini dal 1930 al 1935, si rimanda a: L. Caimi, *L'ideale del maestro nella riflessione e nelle iniziative di Vittorino Chizzolini,* in M. Cattaneo - L. Pazzaglia (a cura di), *Maestri, educazione popolare e società in «Scuola Italiana Moderna», 1893-1993*, cit., pp. 417-420; Id., *Vittorino Chizzolini: spiritualità e vocazione educativa,* in «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», XIV, 14 (2007), pp. 277-278.
[8] «Scuola Italiana Moderna» rappresentava un cenacolo, non una cattedra, e come rivista magistrale offriva uno strumento di lavoro a tutti gli insegnanti interessati (cfr. [senza autore], *Dal dilettantismo ad una tradizione didattica nazionale,* in «Scuola Italiana Moderna», XLVII, 1 (1937), p. 3).
[9] La categoria di «lombardiano» è stata introdotta da Giorgio Chiosso nel saggio dal titolo *Il rinnovamento del libro scolastico nelle esperienze di Giuseppe Lombardo Radice e dei «lombardiani»*, in «History of Education and Children's Literature», I, 1 (2006), pp. 127-139, per poi essere ripresa in riferimento al «laboratorio pedagogico lombardiano» in una successiva monografia dello stesso autore, intitolata *L'educazione degli italiani. Laicità, progresso e nazione nel primo Novecento*, Il Mulino, Bologna 2019, pp. 119-153.

ISSN: 2039-4039

Cattolica del Sacro Cuore dell'amico p. Agostino Gemelli – condivideva diverse posizioni espresse da Giuseppe Lombardo Radice, come la comune lotta al didatticismo positivista e neoherbartiano, l'attenzione alla dimensione interiore di ciascuna personalità in formazione, una teoria educativa capace di far leva sulla capacità di continuo perfezionamento di ogni essere umano, la valorizzazione dell'*experientia* infantile come terreno di promozione di processi di insegnamento-apprendimento "secondo natura", la legittimazione pedagogica dell'agire magistrale e la conseguente battaglia per il perfezionamento del suo profilo culturale e sociale, la traduzione del concetto di autoeducazione nell'incontro e nella collaborazione di anime, l'apertura al ruolo dell'iniziativa scolastica non statale, il riconoscimento della religione cattolica come «fondamento e coronamento dell'istruzione elementare» e il principio di continuità educativa fra scuola e famiglia[10].

Anche il Gruppo bresciano, al pari di quanto sostenuto da tempo da Lombardo Radice, si pose l'obiettivo di offrire ai maestri italiani una visione unitaria e sistematica dei problemi educativi, in grado di riscoprire le funzioni educative e formative proprie della scuola e la natura pedagogica della professione docente, attraverso l'esercizio di una riflessività pedagogica non più astratta, verbalistica, generica, ma capace di riconoscere come sue fonti primarie esperienze magistrali innovative, spesso sconosciute, ma non per questo non in grado di offrire originali giacimenti culturali da cui attingere.

«Scuola Italiana Moderna», al pari di altre riviste espressione del coevo eterogeneo mondo cattolico italiano come «La Civiltà Cattolica», «Vita e Pensiero» e l'«Osservatore romano», fu allineata fin dalla metà degli anni Venti con gli orientamenti di Pio XI nei confronti della riforma Gentile, in particolare nel denunciare i limiti di un certo immanentismo neoidealista, cercando però, al contempo, di cogliere le nuove opportunità offerte in vista della realizzazione del progetto di restaurazione cattolica della società attraverso l'educazione, fortemente voluto dallo stesso pontefice[11]. Nei primi anni Trenta, a fronte dei "ritocchi" alla riforma Gentile introdotti dai suoi successori alla Minerva e dell'avanzata di correnti ispirate al realismo filosofico e pedagogico in reazione all'attualismo gentiliano[12], il Gruppo bresciano si trovava nelle migliori condizioni

[10] C. Ghizzoni, *Educazione e scuola all'indomani della Grande Guerra. Il contributo de «La Civiltà Cattolica» (1918-1931),* La Scuola, Brescia 1997, pp. 160-163.

[11] Per un primo inquadramento del tema, si rimanda a: L. Pazzaglia, *Consensi e riserve nei giudizi dei cattolici sulla riforma Gentile (1922-24),* in AA.VV., *Opposizioni alla riforma Gentile,* Quaderni del Centro Studi "C. Trabucco", 7, Torino 1985, pp. 35-114; C. Ghizzoni, *Cultura magistrale nella Lombardia del primo Novecento. Il contributo di Maria Magnocavallo (1869-1956),* La Scuola, Brescia 2005, pp. 375-394; G. Chiosso, *Il fascismo e i maestri,* Mondadori, Milano 2023, pp. 138-139.

[12] La tesi di Mario Casotti trovò una sua piena illustrazione nei contributi raccolti nel volume *Scuola attiva,* La Scuola, Brescia 1936. Sulla scorta di tale concezione, Casotti interpretò il *Sistema dei reggenti* alla luce del criterio dell'apostolato, secondo il quale il maestro, scegliendo gli allievi migliori, stimolava la formazione di una "corrente" interna alla classe, favorevole al suo insegnamento.

ISSN: 2039-4039

per poter formulare e proporre un proprio progetto pedagogico, che si sarebbe espresso anche nella graduale ricerca di un nuovo modello didattico.
Una figura centrale nella realizzazione di tale disegno fu Mario Casotti[13], ex allievo di Giovanni Gentile chiamato da p. Agostino Gemelli nel 1924 a coprire la cattedra di Pedagogia presso l'Università Cattolica di Milano, che contribuì per volere di mons. Angelo Zammarchi a fare del Gruppo pedagogico dell'Editrice La Scuola una delle tribune dalle quali avviare la rinascita della pedagogia cattolica italiana, nel segno del realismo neotomista[14]. Era stato Casotti stesso a favorire, già da qualche anno, i primi contatti della maestra Maria Magnocavallo, direttrice della sezione didattica di «Scuola Italiana Moderna», con Giuseppe Lombardo Radice, grazie all'intermediazione di fratel Eugenio (Alessandro) Alessandrini delle Scuole Cristiane, fondatore dell'Associazione Educatrice Italiana (AEI). La sua supervisione scientifica consentì, lungo l'asse Brescia-Milano, di promuovere una teoria e una pratica dell'educazione e dei processi di insegnamento-apprendimento capaci di integrare l'ispirazione antropologica e teleologica cristiana con i risultati conseguiti sul piano metodologico-didattico dall'esperienza coeva delle "scuole serene" italiane e ticinesi, divulgata attraverso vari canali dallo stesso Lombardo Radice[15].
L'interesse di Casotti ad analizzare la «pedagogia che si fa nelle scuole prima che nei libri» fu corroborato dal sodalizio, costruito nel corso del tempo, con alcuni dei più strenui animatori del Gruppo bresciano, che accanto a Marco Agosti e Vittorino Chizzolini vedeva diversi volti noti di «lombardiani», come Angelo Colombo, Gherardo Ugolini, Pierina Boranga, solo per fare alcuni nomi, provenienti direttamente dal *Gruppo d'azione per le scuole del popolo di Milano.* Insieme a loro vi fu anche il pugliese Giovanni Modugno, conosciuto da Casotti

[13] Su Mario Casotti, la sua "conversione" alla neoscolastica e il suo insegnamento in Università Cattolica, si rimanda a: M. Rossi, *La pedagogia italiana contemporanea. Il pensiero pedagogico di Mario Casotti,* in «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna», XII, 3 (1950), pp. 31-38; fascicolo speciale di «Pedagogia e Vita», XXII, 6 (1961); E. Giammancheri, *La pedagogia idealistica e l'Università Cattolica,* in Id., *Novecento pedagogico italiano,* Studium-La Scuola, Roma-Brescia 2015, pp. 51-70 (saggio già pubblicato in «Pedagogia e Vita», XXXIII, 1, 1971-1972, pp. 31-59); F.V. Lombardi, *Mario Casotti e la pedagogia neoscolastica*, in «Orientamenti Pedagogici», X, 3 (1963), pp. 472-493. Marco Agosti e Vittorino Chizzolini riconobbero in Mario Casotti il loro "maestro" e il fautore della rinascita della pedagogia cattolica, attraverso la riscoperta della «vitalità perenne» e dell'«attualità» di alcune tesi classiche (cfr. M. Agosti - V. Chizzolini, *Magistero,* vol. V, nuova edizione riveduta e accresciuta a cura di M. Laeng, La Scuola, Brescia 1957, pp. 78-79).
[14] G. Chiosso, *Profilo storico della pedagogia cristiana in Italia (XIX e XX secolo),* La Scuola, Brescia 2001, pp. 114-120.
[15] «Carissimo Vittorino, […] Resto del parere che non convenga pubblicare il carteggio. Basterebbe una semplice nota redazionale nel numero unico progettato, ove brevemente si chiarisse come il LR fu avvicinato col duplice tramite mio (io gli ero amico da molto tempo, prima di essere collaboratore di SIM e cofondatore del "Supplemento") e di Fratel Alessandro» (cfr. lettera dattiloscritta di Mario Casotti a Vittorino Chizzolini, Pietrasanta s.d., 1 c., conservata presso l'Archivio La Scuola (da ora in avanti ALS), Fondo "Vittorino Chizzolini", copia di serie 6 Corrispondenza, ss. 3, b. 8, f. "Mario Casotti"). La versione fornita da Casotti è in linea con quanto affermato da Chizzolini in una sua lettera a Lucio Lombardo Radice del 7 agosto 1968, inviata in vista della pubblicazione di un fascicolo di «Pedagogia e vita» in ricordo del primo trentennale della morte del padre (cfr. E. Giammancheri, a cura di, *Lettere di Vittorino Chizzolini nel primo anniversario della morte,* La Scuola, Brescia 1985, p. 22). Si rimanda anche a quanto sottolineato da Carla Ghizzoni, in continuità con la lettura fornita da Giorgio Chiosso, a proposito del ruolo di mons. Angelo Zammarchi (cfr. C. Ghizzoni, *Cultura magistrale nella Lombardia del primo Novecento. Il contributo di Maria Magnocavallo (1869-1956),* cit., pp. 391-394). Fondamentale anche l'ultimo studio proposto da: R. Bressanelli, *L'«intrapresa ardita». La rivista per gli asili «Pro Infantia» nel suo primo ventennio di vita (1913-1933)*, Pensa Multimedia, Lecce 2023, pp. 244-246, 300-303.

ISSN: 2039-4039

quando quest'ultimo era membro del comitato di redazione della rivista «La nostra scuola», nel clima dell'antigiolittismo che lo aveva visto aderire all'idealismo militante di Lombardo Radice e al socialismo di Salvemini, fra le cui fila ebbe un ruolo di primo piano nella natia Bitonto[16]. Modugno si contraddistinse per l'interesse a riprendere i concetti «lombardiani» di «critica didattica» come antidoto al pedagogismo e di relazione educativa come «compenetrazione di anime», con l'obiettivo di innestarvi la ricezione del pensiero del filosofo e pedagogista tedesco Friedrich Förster, a sostegno dell'esercizio sistematico di una riflessività pedagogica sulle pratiche educative e didattiche per ricavarne una *Lebenskunde* (= scienza della vita)[17]. Dietro Förster, va precisato, vi era la tradizione del «luteranesimo pedagogico» di Johann Heinrich Pestalozzi, frutto della convergenza fra istanze comeniane e istanze rousseauiane, che sosteneva il riconoscimento del primato dell'autoeducazione sull'eteroeducazione, della carità sulla filantropia. Lombardo Radice aveva appoggiato con stima questa operazione condotta da Modugno, tanto da fargli pubblicare il volume *Lezioni e incitamenti per l'educazione morale e civile nelle sei classi elementari e popolari* (1920) nella collana editoriale "Scuola e vita" e da ospitare riflessioni pedagogiche su Förster nella rivista «L'educazione nazionale»[18].

La presenza di una molteplicità di voci rese il Gruppo pedagogico di studio, ricerca e formazione sorto attorno alla redazione di «Scuola Italiana Moderna» un centro nazionale di diffusione di una cultura pedagogica rinnovata e alternativa all'attualismo gentiliano, a servizio dei problemi educativi e scolastici, che si avvantaggiò della nascita nell'ottobre 1933 del «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna», sorto con il beneplacito di mons. Angelo Zammarchi per farne un «collettore pedagogico» a cadenza bimestrale, in cui raccogliere quegli interventi di approfondimento teorico che non potevano trovare spazio tra le pagine della rivista ammiraglia[19]. «La Civiltà Cattolica» lo definì come un

[16] G. Chiosso, *L'educazione degli italiani. Laicità, progresso e nazione nel primo Novecento,* cit., pp. 101-107.
[17] Nel 1904, Friedrich Wilhelm Förster diede ampio spazio al tema della *Lebenskunde*, all'interno del volume *Lebenskunde: ein Buch für Knaben und Mädchen*, tradotto per la prima volta in italiano con il titolo**:** *Il vangelo della vita. Libro per ragazzi e ragazze,* STEN, Torino 1912.
[18] Giuseppe Lombardo Radice nutrì particolare stima per Giovanni Modugno, se si pensa al fatto che nel 1923 gli propose di diventare provveditore agli studi di Bari, posizione rifiutata per poter continuare a lavorare come «educatore», mentre addirittura nel 1930 gli chiese di assumere al suo posto la direzione de «L'educazione nazionale». Si tratta di una notizia riportata nella lettera di Giovanni Modugno a Vittorino Chizzolini, datata Bari 19 maggio 1947, pubblicata in: G. Modugno, *La missione educativa. Corrispondenza 1903-1956,* a cura di D. Saracino, Stilo Editrice, Bari 2009, p. 248.
[19] Sulla nascita del «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna» e le sue principali vicende, si rimanda a: G. Chiosso, *Scuola Italiana Moderna. Supplemento Pedagogico,* in Id. (a cura di), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1830-1943)*, La Scuola, Brescia 1997, pp. 627-628; G. Chiosso, *La pedagogia cattolica e il movimento dell'educazione nuova,* in L. Pazzaglia (a cura di), *Chiesa, cultura e educazione in Italia tra le due guerre,* La Scuola, Brescia 2003, pp. 308-312; F. Pruneri, *I periodici [voce: Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna]*, in Editrice La Scuola 1904-2004, *Catalogo storico,* La Scuola, Brescia 2004, pp. 744-745; B. Orizio, *Il «Supplemento pedagogico». L'attivismo cristiano nel panorama internazionale, temi e protagonisti*, in E. Damiano (a cura di), *La centralità dell'amore. Esplorazioni sulla pedagogia di Vittorino Chizzolini*, La Scuola, Brescia 2009, pp. 101-155.

ISSN: 2039-4039

«ottimo saggio e una bella promessa»[20]. Direttore del nuovo periodico era Mario Casotti, investito del ruolo di garante della ricerca di un connubio possibile fra il "passato" rappresentato dalla plurisecolare tradizione educativa cattolica – oggetto di un suo personale processo di "riscoperta" sul piano teoretico – e il "presente" dei metodi innovativi introdotti dal movimento dell'educazione nuova. Si trattò di un disegno "coraggioso", tenuto conto del fatto che il regime fascista stava soffocando due delle ultime voci "libere" nel panorama pedagogico italiano: «L'educazione nazionale» di Giuseppe Lombardo Radice e la «Rivista pedagogica» di Luigi Credaro. La prima fu costretta a cessare repentinamente le pubblicazioni nella primavera 1933, a seguito di una notifica di diffida da parte del prefetto di Roma per una supposta mancata adesione ed esaltazione sistematica del regime fascista[21], la seconda invece chiuse i battenti nel 1939, in concomitanza della morte del suo fondatore. Tale disegno ebbe dirette implicazioni anche nel più ampio processo di promozione del cristianesimo quale «fattore principale di civilizzazione»[22] sul piano pedagogico, che giustificava l'operazione teoretica condotta in quel frangente da Mario Casotti, volta a individuare nell'opera di educatori cattolici del passato (da Francesco d'Assisi a Giovanni Bosco) gli "embrioni" delle principali innovazioni metodologico-didattiche sostenute dall'attivismo pedagogico. Su questa scelta pesò sia il ridimensionamento del Risorgimento liberale operato dai cattolici in concomitanza della Conciliazione (1929), con la conseguente riappropriazione del discorso risorgimentale e il loro inserimento definitivo nello stato nazionale[23], sia la promozione di una prospettiva di non separazione fra cultura e vita di fronte alla necessaria ri-significazione della cultura contemporanea, in un periodo storico caratterizzato da una irreversibile «crisi di civiltà», esasperata dall'avanzata dei totalitarismi europei[24].

I commentari pubblicati nel «Supplemento pedagogico»: tracce di un progetto dallo sguardo internazionale

Lo spazio dato ai commentari di «critica didattica» di Marco Agosti, comparsi nella rubrica "Una scuola" del «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana

[20] Citazione tratta da «La Civiltà Cattolica», 10 novembre 1933, p. 418, ampiamente commentata da: G. Chiosso, *Il fascismo e i maestri,* cit., p. 146.
[21] G. Cives, *"L'educazione nazionale" (seconda serie: 1924-1933)*, in «Riforma della scuola», XIV, 8-9 (1968), pp. 35-36.
[22] G. Formigoni, *L'Italia dei cattolici. Dal Risorgimento a oggi* [1998], Il Mulino, Bologna 2010², p. 15.
[23] Ivi, pp. 108-109; R. Pertici, *Chiesa e Stato in Italia. Dalla Grande Guerra al nuovo Concordato (1914-1984),* Il Mulino, Bologna 2009, pp. 149-152.
[24] R. Moro, *La formazione della classe dirigente cattolica (1929-1937)*, Il Mulino, Bologna 1979, pp. 414-419.

ISSN: 2039-4039

Moderna» dal 1933 al 1938[25], può essere interpretato come l'emblema di un più ampio programma perseguito dal Gruppo pedagogico bresciano, la cui principale peculiarità risiedeva nel legame inscindibile fra lo studio epistemologico della pedagogia, la pratica sistematica della sperimentazione pedagogico-didattica, l'attenzione ai processi di professionalizzazione magistrale, la ricezione del miglior portato metodologico del movimento internazionale dell'educazione nuova e la qualificazione pedagogica dell'allora scuola elementare come *laboratorium* per lo studio e la sperimentazione di nuove prassi educative e didattiche.

L'apertura internazionale di tale programma, che ebbe dirette risonanze anche nel *Sistema dei reggenti* soprattutto per diversi suoi addentellati con l'esperienza della scuola serena della maestra ticinese Maria Boschetti Alberti e il richiamo alla concezione dell'*école active selon l'ordre chrétien* del prelato friburghese Eugène Dévaud, fu favorita indirettamente dallo stesso Mario Casotti, che mise in contatto Vittorino Chizzolini con alcuni esponenti (svizzeri, belgi, tedeschi) dell'attivismo pedagogico, *in primis* Adolphe Ferrière. Va rievocato, in particolare, il viaggio pedagogico compiuto da Chizzolini in Svizzera nel settembre 1933, in cui ebbe modo di incontrare a Ginevra Ferrière e di apprezzare il suo interesse per alcune delle migliori esperienze italiane di educazione nuova e l'apertura spiritualista del suo pensiero, attento alla relazione dell'uomo con l'Infinito e alla sua aspirazione all'unità[26]. Durante quel viaggio visitò l'Istituto *Chez Nous* a Losanna e l'*École du mail* di Robert Dottrens a Ginevra, oltre che conoscere di persona Maria Boschetti Alberti[27].

Il contributo di Vittorino Chizzolini al Gruppo pedagogico bresciano si rivelò ancora una volta centrale, per non dire decisivo, sia per il riconoscimento della natura equilibrata della scuola attiva italiana (grazie al primato nei processi di insegnamento-apprendimento della religione, dell'arte, dell'espressività nelle sue

[25] Eccone l'elenco completo: Magister, *Una scuola I. Ritmo della giornata scolastica*, in «Supplemento Pedagogico a Scuola Italiana Moderna», XLIII, suppl. al n. 1 (1933), pp. 18-19; Id., *Una scuola II. Dal ritmo giornaliero al ciclo settimanale del lavoro scolastico*, in «Supplemento Pedagogico a Scuola Italiana Moderna», XLIII, suppl. al n. 19 (1934), pp. 73-77; Id., *Una scuola III. Dagli incarichi al lavoro libero*, in «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna», XLIII, suppl. al n. 26 (1934), pp. 111-114; Id., *Una scuola IV. Insegnamenti artistici*, in «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna», XLIII, suppl. al n. 34 (1934), pp. 137-142; Id., *Una scuola V. Insegnamento della storia ed educazione nazionale*, in «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna», XLIV, suppl. al n. 12 (1934), pp. 12-16; Id., *L'insegnamento della lingua in una scuola,* in «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna», XLV, suppl. al n. 1 (1935), pp. 10-21; Id., *Una scuola VI. Insegnamento della storia e formazione della coscienza nazionale*, in «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna», XLV, suppl. al n. 35 (1935), pp. 89-102; Id., *Una scuola. [L'educazione del carattere in una scuola]*, in «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna», XLVI, suppl. al n. 39 (1937), pp. 363-372; Id., *La geografia locale*, in «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna», XLVII, suppl. al n. 3 (1938), pp. 343-358; M. Agosti, *Il "metodo genetico" nell'insegnamento geografico*, in ivi, pp. 370-380.

[26] Di particolare interesse l'opera *Le progrès spirituel* (1927), in cui Adolphe Ferrière si soffermò su un'idea di Dio come trascendenza e, al contempo, vita dell'universo e sulla riuscita dell'educatore nel momento in cui il suo aiuto, in nome di Dio, incontrava un'anima pronta ad aprirsi alla Grazia.

[27] Testimonianze dirette del "viaggio pedagogico" di Vittorino Chizzolini in Svizzera sono presenti, rispettivamente, in: V. Chizzolini, *Colloquio con Ferrière,* in «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna», XLIII, suppl. al n. 19 (1934), pp. 85-86; Id., [*Introduzione*], in M. Boschetti Alberti, *Il diario di Muzzano*, I ediz. ital., La Scuola, Brescia 1939, pp. 5-12.

ISSN: 2039-4039

diverse forme, secondo quanto previsto dallo stesso Lombardo Radice nei *Programmi per l'istruzione elementare* del 1923), sia per l'adozione di un programma d'azione improntato al "distinguere e assimilare" sull'esempio di Dévaud, che consisteva nel prestare particolare attenzione alle innovazioni metodologiche, didattiche e organizzative diffuse dall'educazione nuova, senza però aderire ai presupposti teorico-antropologici di derivazione naturalistica, preferendo ricercare nell'ideale della «scuola affermatrice di vita» un inedito connubio fra attivismo pedagogico e neotomismo[28]. Si può convenire, con Giorgio Chiosso, nell'individuare in questa linea di azione una sensibilità caratterizzata da un atteggiamento di assimilazione critica della cultura psicopedagogica dell'attivismo progressista, convivente sull'asse Brescia-Milano con quella apologetica di Casotti[29].

All'interno di tale cornice, il *Sistema dei reggenti* costituì un campo di "messa alla prova pratica" delle teorie e degli strumenti perfezionati da Agosti nella fucina pedagogica bresciana. Non potendo più usufruire, come avevano fatto i primi allievi e collaboratori di Mario Casotti, della scuola elementare annessa all'Istituto Superiore di Magistero "Maria Immacolata" – chiusa per volere di p. Gemelli nel 1927[30] – Agosti concentrò la sua sperimentazione direttamente nella classe in cui svolgeva il proprio servizio presso la scuola "Camillo Ugoni" di Brescia. L'obiettivo principale, a cui orientò gradualmente la sua azione, era quello di sperimentare un modello di "scuola integrale", volto alla piena e libera maturazione della persona umana in tutte le sue dimensioni, da far conoscere all'ampia rete magistrale che ruotava attorno a «Scuola Italiana Moderna», prendendo spunto da esperienze "di eccellenza" come quelle di Maria Boschetti Alberti in Canton Ticino e di Rosa e Carolina Agazzi a Mompiano, ma anche dalle teorie della scuola proposte da autorevoli autori come Giuseppe Lombardo Radice, Adolphe Ferrière ed Eugène Dévaud.

Lo dimostra l'attenzione tributata da Casotti, fin dalla prima edizione della sua *Didattica,* al *Sistema dei reggenti* quale esempio di sistema pedagogico-didattico «unitario», differente dai «sistemi agonistici»[31] come il *Sistema delle squadre* sperimentato a Roma presso la scuola "Leopoldo Franchetti"[32] da un altro

[28] Significativo l'intervento tenuto da Vittorino Chizzolini alla XVIII Settimana sociale dei cattolici d'Italia (1934) dal titolo *Esame delle principali correnti attuali della scuola attiva dal punto di vista cattolico,* in AA.VV., *La moralità professionale,* Atti della XVIII Settimana sociale dei cattolici, Vita & Pensiero, Milano 1935, pp. 321-337, poi ripubblicato in: V. Chizzolini, *Cinque interventi,* a cura di E. Giammancheri, La Scuola, Brescia 1987, pp. 7-21.
[29] G. Chiosso, *Il fascismo e i maestri*, cit., pp. 149-151.
[30] Lettera di p. Agostino Gemelli a Mario Casotti, 30 novembre 1927, 1 c., Archivio generale per la storia dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano (da ora in avanti AUC), Direzione risorse umane, Serie fascicoli personale docente, posizione n. 632, prof. Mario Casotti.
[31] M. Casotti, *Didattica,* La Scuola, Brescia 1938, pp. 22-46.
[32] M. Mazza, *Disciplina della squadra-balilla,* La Scuola, Brescia 1941, pp. 87-90.

ISSN: 2039-4039

«lombardiano» collaboratore di «Scuola Italiana Moderna», Mario Mazza[33]. Inoltre, occorre menzionare la scelta di Agosti stesso di chiamare la sua sperimentazione *Sistema*, anziché *Metodo*, che nasceva dall'esplicita intenzione di perseguire, attraverso di essa, una chiara teleologia educativa e scolastica, ispirandosi a una concezione antropologica riconducibile alla centralità della persona umana affermata dal neotomismo e cercando di elaborare una metodologia didattica in grado di favorire "in maniera naturale" lo sviluppo dell'apprendimento[34]. La scuola di Agosti non era una scuola «fattiva», ma una «scuola serenamente formativa»[35], capace di promuovere quell'idea di compiutezza del bene personale in contemplazione del Bene supremo, già presente nella pedagogia ottocentesca di Albertine Necker de Saussure e dei «cattolici liberali» Raffaello Lambruschini e Antonio Rosmini, apprezzati fra gli altri anche da Giuseppe Lombardo Radice, quali radici del «Metodo Italiano nell'educazione contemporanea» volto all'emancipazione dei più piccoli e dei più poveri[36].

È necessario, però, precisare a scanso di equivoci che la scuola di Marco Agosti non fu una scuola a-fascista, né una scuola anti-fascista; assunse, fin dall'inizio, i connotati di una scuola "per la" e "della" persona, non riducibile a mero strumento per la formazione di un uomo "nuovo" ad opera di un regime progressivamente totalitario, pur non essendo "astratta" dal contesto socio-politico nel quale era collocata. Agosti rimase fermo nell'intento di fare del *Sistema dei reggenti* un *exemplum* di scuola per la formazione integrale, nazionale e civile dei fanciulli italiani, il cui nucleo portante era costituito dall'esercizio di una forma di autogoverno disciplinare ed organizzativo affidato *in toto* agli allievi. Si impegnò a favore di una progressiva maturazione del carattere dei fanciulli in vista dell'ideale nazionale, non scadendo in forme più o meno edulcorate di «ducismo» soggiacenti un modello «ardito-futurista» di scuola[37], ma guidando i suoi allievi in un inedito coinvolgimento attivo nei processi di

[33] Su Mario Mazza, si veda: *Mazza Mario,* in G. Chiosso-R. Sani (a cura di), *Dizionario Biografico dell'Educazione,* vol. II, Editrice Bibliografica, Milano 2013, pp. 142-143; M. Gecchele, *Una vita da educatore,* in M. Mazza, *Diario di un educatore durante l'occupazione nazifascista. Roma 1943-1944,* ediz. crit. e apparati a cura di Pino Agostini e Mario Gecchele, FrancoAngeli, Milano 2012, pp. 13-27; Id., *Mario Mazza (1882-1959): un esploratore dell'educazione,* PensaMultimedia, Lecce-Rovato 2018.
[34] Sul significato del *Sistema dei reggenti* per Marco Agosti, si rimanda a: M. Agosti, *Presentazione,* in A. Agosti, *L'applicazione del metodo dei reggenti. (Indirizzi ed esperienze),* La Scuola, Brescia 1961, p. 5; A. Agosti Dabbeni, *Dialoghi col padre,* cit., pp. 95-98. Molto utile anche quanto precisato nel *pamphlet* di Marco Agosti, *Sistema dei reggenti. (Breve profilo e note critiche),* La Scuola, Brescia 1952 e nel primo capitolo della seconda edizione (1953) di *Verso una scuola integrale. (Il sistema italiano dei reggenti)*.
[35] m.a., *Scuola attiva, scuola fattiva, scuola formativa; scuola serena; scuola serenamente formativa,* in «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna», XLIII, suppl. al n. 26 (1934), p. 110.
[36] Si tratta di un tema svolto da Fulvio De Giorgi nello studio: *Il Metodo Italiano nell'educazione contemporanea. Rosmini, Bosco, Montessori, Milani,* Scholé, Brescia 2023, pp. 5-10, 255-262. Anche Marco Agosti potrebbe essere, in un certo qual modo, fatto rientrare in quell'«autonoma costellazione» di studiosi e uomini di scuola, interessati a portare avanti un discorso pedagogico e un percorso educativo accomunati dalle cifre della «liberazione educatrice» e della «carità emancipatrice», con una peculiare attenzione nei confronti della persona umana nella molteplicità delle sue dimensioni e nella sua concretezza individuale.
[37] G. Chiosso, *Il fascismo e i maestri,* cit., pp. 169-170.

ISSN: 2039-4039

insegnamento-apprendimento da loro vissuti in prima persona, con un richiamo diretto al monito di Friedrich Wilhelm Förster per una «salda formazione del carattere» attraverso un'efficace ed armonica educazione religiosa[38]. La sua «scuola della vita e per la vita» si basò, dunque, sulla pratica dell'educazione attiva, volta a far prendere coscienza ai ragazzi delle ragioni di quei fenomeni naturali, culturali, linguistici, ecc., presenti nella loro vita quotidiana, attraverso lo svolgimento di un «tirocinio di vita e di azione»[39] che li vedeva assumere diversi incarichi e diventare «piccoli geografi», «piccoli scienziati» e «piccoli storici», lungo un percorso di graduale responsabilizzazione. La scelta di farla conoscere attraverso le pagine del «Supplemento pedagogico» conferma, ancora una volta, la natura della rivista che, in maniera più accentuata che «Scuola Italiana Moderna», prese le distanze dal fascismo più militaresco e, grazie alle influenze «lombardiane», contribuì a continuare a far vivere la riforma del 1923 nell'operato quotidiano dei suoi lettori[40].

L'architettura pedagogico-didattica del *Sistema dei reggenti*

Se si volesse sintetizzare il profilo pedagogico-didattico del *Sistema dei reggenti,* andrebbe come prima cosa sottolineata l'originalità delle modalità escogitate da Agosti per rendere ogni allievo realmente protagonista dei suoi processi di apprendimento nel corso dei vari momenti della giornata scolastica. Ciascun ragazzo era messo nelle condizioni di sperimentare una forma di autogoverno non regolata dal maestro, bensì dal compagno di classe che in quel determinato giorno era di turno come «reggente» (fino a tutto il 1937 Agosti aveva preferito utilizzare il termine «rettore»)[41]. Un sistema di turnazione quotidiana consentiva, infatti, a tutti gli allievi di diventare reggenti e, di conseguenza, di vivere in prima persona forme "aurorali" di disciplina e di ordine, delle quali erano responsabili verso il maestro e verso l'intera classe. Il compito principale del reggente, collocato al centro dell'aula vicino alla cattedra, consisteva nell'annunciare, regolare, giudicare le operazioni preliminari, annunciare e riassumere le lezioni secondo l'ordine previsto nell'orario giornaliero e, al termine, stendere una relazione sui fatti accaduti nel corso dello svolgimento del suo "ufficio", andando

[38] E. Scaglia, *Marco Agosti: tra educazione integrale e attivismo pedagogico*, cit., p. 57.
[39] La pratica del «tirocinio di vita e di azione» era stata mutuata da Giovanni Modugno dal concetto försteriano di *Lebenskunde* e applicata, in particolare, alla formazione iniziale e in servizio dei maestri e ad alcune forme di sperimentazione didattica nelle scuole elementari. Si rimanda, in particolare, all'intervento di Giovanni Modugno, *Scienza e arte della vita,* in «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna», I, 1 (1933), pp. 6-7 e alla raccolta di contributi pluridecennali nei suoi due volumi: *Azione e scienza della vita nella nuova scuola elementare,* La Scuola, Brescia 1948; *Problemi della scuola italiana,* La Scuola, Brescia 1950.
[40] G. Chiosso, *Il fascismo e i maestri,* cit., pp. 136-141.
[41] Magister, *Una scuola II. Dal ritmo giornaliero al ciclo settimanale del lavoro scolastico,* in «Supplemento Pedagogico a Scuola Italiana Moderna», XLIII, suppl. al n. 19 (1934), p. 74.

ISSN: 2039-4039

così a incrementare il testo della *Cronaca della giornata scolastica scritta dai ragazzi,* interpretazione originale del «diario di vita di scuola» previsto da Lombardo Radice nei programmi del 1923 per la classe terza elementare[42].
L'andamento di ogni giornata scolastica nella classe di Agosti seguiva una scansione ben precisa[43]. La prima mezz'ora era occupata dall'espletamento delle operazioni preparatorie – alcune delle quali illustrate nei programmi del 1923[44] – sotto forma di «azioni di vita»: adunata (secondo gli schemi tipici della squadra Balilla); visita di pulizia; ingresso e preparazione degli oggetti d'uso dello scolaro; comunicazioni; autoappello con le osservazioni sugli allievi assenti e su quelli rientrati, con l'utilizzo di un apposito schedario; raccoglimento e preghiera; osservazioni meteorologiche; annotazioni sul quaderno "Scuola e famiglia"; controllo. Seguivano, nel corso della mattinata, le prime tre lezioni secondo un ordine invariato: religione; lingua e storia; aritmetica e geometria. Fra la seconda e la terza lezione era previsto un breve intervallo, da dedicare rispettivamente alle cure igieniche, allo svolgimento di qualche tempo di marcia all'aperto (sempre secondo gli schemi della squadra Balilla), al gioco, alla ginnastica e ad altri due tempi di marcia finali. Il rientro pomeridiano si apriva con una nuova adunata, cui seguivano – in successione – le «comunicazioni riguardanti le raccolte», gli insegnamenti artistici (o «ora dei bambini»), la lezione di geografia e scienze e, infine, la lettura continuata in attesa del suono della campanella[45]. Si trattava di un vero e proprio «orario vivo»[46], la cui scansione era affidata alla memoria, all'attenzione e all'impegno del reggente, chiamato a vestire i panni del "rettore" dell'unità e dell'ispirazione della classe-alveare, con la collaborazione imprescindibile dei compagni pronti a coadiuvare il maestro nello svolgimento delle lezioni, attraverso l'assolvimento di incarichi specifici.
Un orario giornaliero, così definito, rispondeva a una duplice ragione: di ordine psicologico, per rispettare il diverso grado di rendimento degli scolari durante le varie ore della giornata, e di ordine logico, per consentire lo studio quotidiano di tutte le discipline nella loro unitarietà, sviluppando un determinato argomento in tutte le sue dimensioni. Ogni argomento (es. i mezzi di riscaldamento), a sua volta, rientrava all'interno di un «centro di interesse»[47] settimanale (es. la casa), che

[42] Cfr. R.D. 1° ottobre 1923, n. 2185, *Programmi di studio e prescrizioni didattiche per le scuole elementari. Ordinamento dei gradi scolastici e dei programmi didattici dell'istruzione elementare.*
[43] Magister, *Una scuola I. Ritmo della giornata scolastica,* in «Supplemento Pedagogico a Scuola Italiana Moderna», XLIII, suppl. al n. 1 (1933), pp. 18-19.
[44] R.D. 1° ottobre 1923, n. 2185, *Programmi di studio e prescrizioni didattiche per le scuole elementari. Chiarimenti relativi all'orario,* punto 5).
[45] Magister, *Una scuola I. Ritmo della giornata scolastica,* in «Supplemento Pedagogico a Scuola Italiana Moderna», cit., p. 19.
[46] Id., *Una scuola II. Dal ritmo giornaliero al ciclo settimanale del lavoro scolastico,* in «Supplemento Pedagogico a Scuola Italiana Moderna», cit., p. 74.
[47] Il concetto di «centro di interesse» impiegato da Marco Agosti non aveva diretti riferimenti alla pedagogia di Ovide Decroly, bensì alle forme di «insegnamento sistematico» promosse da alcuni maestri «lombardiani», che prevedevano una didattica fondata su

ISSN: 2039-4039

con altri «centri di interesse» contribuiva a realizzare un programma mensile (es. lo studio dell'ambiente di vita del fanciullo) e, da qui, un piano di lavoro trimestrale (es. la città), che a sua volta era argomento del tema annuale (es. il Paese). In questo modo, il ritmo giornaliero era parte integrante di un processo ciclico progressivamente più ampio (settimanale, mensile, trimestrale, annuale), gestito dal maestro in nome del principio della flessibilità organizzativa, didattica e metodologica.

L'organizzazione didattica ciclica rispondeva all'intento di superare i limiti della vecchia «scuola elementare» come «scuola degli elementi» di matrice positivistica, a favore di una «scuola attivamente serena» come quella delineata dai programmi scolastici del 1923, che Agosti volle definire «scuola primaria» in quanto finalizzata alla maturazione di tutte le dimensioni costitutive (dunque, «primarie») di ogni persona, attraverso la ricerca di una stretta convergenza fra i processi "logici" delle discipline e quelli "psicologici" dell'apprendimento. Dietro la scelta di organizzare un «orario vivo» e di riconoscere la natura esperienziale delle discipline vi era la promozione di una didattica della ricerca, frutto di una convergenza originale fra la prospettiva pedagogica «lombardiana» e il concetto di *Lebenskunde* studiato da Friedrich Förster e fatto proprio da Giovanni Modugno[48]. Grazie a questa peculiare modalità di realizzazione dei processi di insegnamento-apprendimento, ogni allievo era condotto a riflettere sistematicamente sulla propria esperienza, così da far «germinare» da essa la cultura prodotta quotidianamente dal contatto diretto con il proprio ambiente di vita, nella costruzione di un legame di interdipendenza fra la scuola e l'ambiente fisico, sociale, culturale e familiare di provenienza. La stessa scelta dei temi annuali rispondeva a questa linea di azione: soggetti come la casa, la scuola, la città, la vita intorno alla città e la nazione, presenti peraltro da tempo nelle riflessioni di Giuseppe Lombardo Radice[49], favorivano la realizzazione, giorno dopo giorno, di una vera e propria «scuola-vita».

Dal punto di vista epistemologico, però, un percorso articolato come quello proposto da Agosti superava i cardini della concezione della didattica nell'attualismo gentiliano, secondo il quale la conoscenza dell'intima natura della disciplina insieme alla padronanza del suo contenuto costituivano le condizioni

lezioni unitarie per centri di interesse, a partire dall'«iniziale sistemazione di osservazioni o di esperienze» condotte dai ragazzi, al fine di favorire un interesse autenticamente formativo e la costruzione di un sapere organico (cfr. G. Giovanazzi, *Volontà di insegnare. Note di didattica* [1933], Paravia, Torino 1935[2], pp. 68-78).

[48] G. Modugno, *Per la riforma della Scuola magistrale*, Libreria Editrice Milanese, Milano 1919, p. 33 (riedizione di una relazione pubblicata da Modugno ne «La nostra scuola» del settembre-ottobre 1915).

[49] G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale,* secondo la prima edizione del 1913, intr. e cura di L. Cantatore, Edizioni Conoscenza, Roma 2022, p. 178.

ISSN: 2039-4039

necessarie e sufficienti per un buon insegnamento[50], ma anche la mera riproposizione della didattica «lombardiana» fondata sulla collaborazione fra maestro e allievo, preferendo intrecciare quest'ultima con il contributo conoscitivo della försteriana «scienza della vita» e del suo connesso «tirocinio di vita e di azione». Fu, così, possibile adottare nel lavoro scolastico un metodo di ricerca integrale, in grado di armonizzare ragione e volontà, per condurre l'allievo a interpretare la sua esperienza quotidiana e a rielaborare il materiale da essa ricavata, al fine di cogliere i principi teoretici e le verità morali emergenti dalla complessità dell'agire umano nella sua quotidianità[51]. Per far questo, però, era necessario che il maestro assumesse quel ruolo di «esploratore» messo in luce da Lombardo Radice, secondo il quale solamente un insegnante in grado di studiare e riscoprire la realtà "con gli occhi" di un fanciullo avrebbe potuto stimolare lo «slancio conoscitivo e pratico» che avrebbe fatto, a sua volta, di ogni allievo un «piccolo esploratore», «cercatore» e «rubatore»[52].

Di grande rilievo era, inoltre, lo spazio tributato alla dimensione comunitaria dell'apprendimento, pur contemperata con quelle istanze di individualizzazione presenti in numerose esperienze di scuola attiva come il *Dalton Plan* di Helen Parkhurst e l'*École du mail* di Robert Dottrens, conosciute da Agosti e dai lettori di «Scuola Italiana Moderna» tramite Chizzolini[53]. Nel *Sistema dei reggenti,* grazie alla pratica del «tirocinio di vita e di azione», la formazione sociale riusciva ad accordarsi con il rispetto dello sviluppo personale, a condizione che la garanzia della massima espansione della personalità andasse di pari passo con la massima rispondenza del bene comune (inteso come *bonum commune*) della società. In questo modo, anche la scuola di Agosti – al pari di altri modi di "fare scuola nuova" sperimentati in Italia e all'estero – avrebbe concorso alla realizzazione del cosiddetto «motivo sociale», cioè alla formazione e alla preparazione alla vita sociale del fanciullo, all'interno di un contesto scolastico organizzato come una *societas* democratica.

Il maestro bresciano, nella scelta di configurare la classe del *Sistema dei reggenti* come una piccola *polis* laboriosa, fu animato dall'intenzione di portare «a

[50] Come sottolineato da Lombardo Radice, per Gentile la didattica non aveva valore scientifico e, di conseguenza, pratico: il metodo – al di fuori del processo di pensiero che si realizzava nelle sue esplicazioni particolari – era qualcosa di astratto. Ne derivava che l'efficacia educativa risiedeva nella consapevolezza critica di chi educava, cioè nella «saldezza del suo orientamento filosofico» e nel «vigore della sua personalità» (cfr. G. Lombardo Radice, *Pedagogia e critica didattica,* in «L'Educazione Nazionale», VIII, 6 (1926), p. 7). Sulla posizione di Giovanni Gentile riguardo alla didattica, si veda: G. Gentile, *Sommario di pedagogia come scienza filosofica,* vol. II: *Sommario di didattica* [1914], Le Lettere, Firenze 2003[5], pp. 3-24.

[51] Gli stessi principi furono largamente trattati da Giovanni Modugno, ad anni di distanza, nel volume: *Azione e scienza della vita nella nuova scuola elementare*, cit., p. 19.

[52] G. Lombardo Radice, *Dal mio archivio didattico – Il maestro esploratore,* supplemento a «L'educazione nazionale», Associazione per il Mezzogiorno editrice, Roma 1928, p. X.

[53] V. Chizzolini, *Esame delle principali correnti attuali della scuola attiva dal punto di vista cattolico*, in AA.VV., *La moralità professionale: settimane sociali d'Italia, XVIII sezione, 1934, Padova*, cit., pp. 331-332.

ISSN: 2039-4039

sistema» quelle sperimentazioni frutto dell'intuizione di insegnanti particolarmente ispirati, come i maestri ticinesi da lui conosciuti tramite i "viaggi pedagogici" di Chizzolini e da tempo interlocutori di Lombardo Radice, che avevano fatto delle loro classi un'«officina» di lavoro e una «comunità morale»[54]. Il motore che rese possibile questo passaggio fu proprio il «tirocinio di vita e di azione», poiché all'interno di un contesto di insegnamento-apprendimento di tipo comunitario lo studio diventava ricerca e l'acquisizione di abilità il prodotto di una contestuale attività di riflessione sulla propria esperienza, in cui il "fare" non era mai fine a se stesso[55]. In questo modo, ogni ragazzo – a prescindere dalla propria condizione sociale ed economica di origine – avrebbe potuto esercitarsi nella dimostrazione scientifica e nel pensiero critico-riflessivo, attraverso la ri-scoperta vissuta in prima persona dei processi genetici alla base delle discipline di studio e, più in generale, degli eventi che accadevano quotidianamente, formandosi un carattere autonomo e responsabile.

Richiamando nuovamente l'analisi proposta da Mario Casotti nella prima edizione della sua *Didattica,* occorre sottolineare che se è pur vero che i sistemi pedagogico-didattici unitari, come quello di Marco Agosti, si fondavano, al pari di quelli agonistici, sul medesimo principio di far partecipare gli allievi all'organizzazione della vita scolastica non come spettatori o oggetti passivi, ma come attori o soggetti attivi, tale risultato non venne realizzato tramite l'emulazione collettiva di squadra o di gruppo, ma grazie alla pratica della solidarietà, riletta sul piano religioso da Casotti come forma di apostolato esercitata dal reggente con i capi-gruppo[56].

La solidarietà risultava particolarmente stimolata anche nel momento in cui i ragazzi si raggruppavano in apposite commissioni o, nel caso di infrazioni al regolamento scolastico, in una vera e propria "giuria". Negli intenti di Marco Agosti, tali accorgimenti avrebbero dovuto avere un risvolto anche sul piano della politica scolastica, perché avrebbero salvaguardato il carattere "popolare" dell'allora scuola elementare italiana e la sua conseguente aderenza all'ambiente di vita del fanciullo, del quale doveva essere diretta espressione. Una salvaguardia resa necessaria dal fatto che quella scuola continuava ad essere il principale, se non l'unico, canale di acquisizione della cultura da parte dei ceti subalterni (o «secondo popolo»), nonostante la concorrenza esercitata dai

[54] Tale processo fu reso possibile grazie alla rete di contatti costruita nel corso del tempo da Vittorino Chizzolini con Carlo Sganzini dell'Università di Berna, Luigi Menapace della Scuola Magistrale di Locarno e Maria Boschetti Alberti. Agosti e Chizzolini furono anche chiamati dal Dipartimento della Pubblica Educazione del Canton Ticino a tenere un corso estivo di lezioni per maestri nel 1937. Una testimonianza delle loro interlocuzioni in Svizzera italiana è raccolta in: M. Agosti-V. Chizzolini, *Colloqui con i maestri ticinesi*, in «Supplemento Pedagogico a Scuola Italiana Moderna», XLVII, suppl. al n. 14 (1938), pp. 27-29.
[55] Magister, *Una scuola I. Ritmo della giornata scolastica*, in «Supplemento Pedagogico a Scuola Italiana Moderna», cit., p. 18.
[56] M. Casotti, *Didattica*, cit., p. 42.

ISSN: 2039-4039

sempre più diffusi mezzi di comunicazione di massa (la radio, *in primis*) sotto la diretta influenza del regime fascista.

Nuove frontiere dell'epistemologia e della didattica delle discipline

L'impianto didattico del *Sistema dei reggenti* si distinse nel panorama nazionale dell'epoca per una peculiare caratterizzazione pedagogica, perché si avvalse, innanzitutto, del ruolo strategico riconosciuto alle singole discipline di insegnamento, considerate quali validi strumenti nelle mani del maestro per promuovere processi di apprendimento significativi per i suoi allievi e in grado di farli agire da protagonisti nel loro ambiente di vita[57]. Come già in parte accennato, il *Sistema dei reggenti* nacque al punto di confluenza di due finalità: la promozione di una scuola come luogo di istruzione e di educazione della persona – senza dimenticare l'obiettivo dichiarato di formare un buon «uomo-cittadino-produttore» fascista – e la sperimentazione di forme di ricerca volte all'innovazione pedagogico-didattica, in grado di superare definitivamente la tradizione positivistica della scuola elementare italiana, ma anche lo spontaneismo "romantico" – definito da Agosti come «robinsonismo» – di molte esperienze di scuola attiva. In questa processualità, il maestro bresciano ri-assunse in maniera originale il paradigma della «scuola della vita attraverso la vita» di Eugène Dévaud[58], in termini di riconoscimento di ogni disciplina nella sua natura di disciplina-vita (come lingua-vita, storia-vita, geografia-vita, ecc.) e della conseguente configurazione della classe scolastica come ambiente linguistico, storico, geografico, ecc., in cui ogni allievo veniva messo nelle migliori condizioni per «vivere il vero», imparando a tradurre i propri bisogni, desideri, affetti, volontà, atti in termini di lingua, cioè di *lógos,* in quanto attivo protagonista della costruzione di una propria *cum-scientia*. La sperimentazione in tale ambiente di un «metodo naturale» di insegnamento-apprendimento favoriva, ulteriormente, la spontaneità espressiva in ogni fanciullo a partire dal rispetto della globalità dei suoi apprendimenti.
Fra le discipline su cui si concentrò maggiormente l'attenzione di Marco Agosti nell'avvio di questa operazione pedagogica, pur tenuto conto dei limiti dei condizionamenti storico-politici dell'epoca, vi era la lingua italiana, considerata

[57] Sul recente filone di storia dell'educazione volto allo studio delle discipline di insegnamento, si rimanda a: A. Chervel, *L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche*, in «Histoire de l'éducation», XI, 38 (1988), pp. 59-119; A. Viñao, *La historia de las disciplinas escolares,* in «Historia de la educación», XXIX, 25 (2006), pp. 243-269; P. Bianchini (a cura di), *Le origini delle materie. Discipline, programmi e manuali scolastici in Italia*, SEI, Torino 2010; S. Polenghi, *School Subjects Didactics in the History of Education. Sources and Methodology. Italian Studies*, in «History of Education & Children's Literature», IX, 1 (2014), pp. 635-648.
[58] Il paradigma fu illustrato in maniera sistematica da: E. Dévaud, *Per una scuola attiva secondo l'ordine cristiano* [1934], tr.it., La Scuola, Brescia 1940, pp. 271-344 (pagine poi ripubblicate in: Id., *La scuola affermatrice di vita* [1938], La Scuola, Brescia 1950).

ISSN: 2039-4039

alla stregua di una "chiave di volta" dello sviluppo della coscienza nazionale e, soprattutto, della coscienza personale di ciascun ragazzo[59]. La questione era di tale importanza che Agosti vi dedicò anche un fascicolo speciale del «Supplemento pedagogico» nell'ottobre 1935[60], con contributi di Aldo Agazzi, Emma Carminati, Massima Pensa e Alberto Calderara, e un volume dal titolo *La lingua nella vita del fanciullo e nella scuola*, uscito in prima edizione nel 1939 presso l'Editrice La Scuola[61].

La raccomandazione espressa già da Giuseppe Lombardo Radice di adottare una grammatica scolastica non astratta e generica, ma comparativa e concreta[62] e l'indicazione dei *Programmi per l'istruzione elementare* del 1923 di non far disperdere a scuola il patrimonio di conoscenze, correlato all'esperienza linguistica dialettofona del bambino[63], trovarono una diretta realizzazione nel *Sistema dei reggenti*. Ogni bambino, che lo desiderava o ne sentiva il bisogno, poteva continuare a parlare il dialetto in classe, in attesa di imparare a "tradurre" i propri bisogni e la propria esperienza nella lingua italiana, a lui ancora sconosciuta. Marco Agosti introdusse, a tal riguardo, alcuni «piccoli esercizi lessicali», da svolgersi in due tempi: il primo prevedeva l'avvio di un processo di traduzione attraverso il "baratto" di vocaboli in dialetto in vocaboli in italiano; il secondo, invece, richiedeva di riferire parole in dialetto di cui non si conosceva l'equivalente in italiano, così da aumentare il vocabolario attivo dei fanciulli. In questo modo, attraverso un'attività di carattere ludico, ogni bambino era condotto a sperimentare quanto la sua lingua-madre – nel caso specifico il dialetto bresciano – costituisse una fonte di cultura da valorizzare, non da rimuovere o disprezzare, equiparabile all'italiano[64].

All'interno del *Sistema dei reggenti,* un ruolo altrettanto preminente venne assegnato anche all'insegnamento della storia[65], intesa non come riduzione *ad usum puerorum* della scienza storica, ma come conoscenza degli elementi costitutivi intuiti nelle loro forme concrete, in funzione dell'educazione individuale e di quella nazionale. Anche la storia rappresentava, al pari della lingua italiana, un punto di convergenza per ogni disciplina, poiché alla formazione della

[59] M. Agosti, *La lingua nella vita del fanciullo e nella scuola*, La Scuola, Brescia 1939, p. 22.
[60] AA.VV., *Contributi d'esperienza educativa e critica didattica. Quaderno 1° - La formazione linguistica del fanciullo italiano*, in «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna», XLV, suppl. al n. 1 (1935), con interventi di Marco Agosti, Magister, Aldo Agazzi, Emma Carminati, Massima Pensa, Alberto Calderara.
[61] Il volume ebbe edizioni successive nel 1942 e nel 1944.
[62] G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, cit., pp. 163-165.
[63] Si veda a titolo di esempio, per la classe terza elementare, l'indicazione circa le «nozioni pratiche di grammatica ed esercizi grammaticali con riferimento al dialetto. Esercizi di traduzione dal dialetto (proverbi, indovinelli, novelline)» (cfr. RD 1° ottobre 1923, n. 2185, *Programmi di studio e prescrizioni didattiche per le scuole elementari. Ordinamento dei gradi scolastici e dei programmi didattici dell'istruzione elementare*).
[64] M. Agosti, *La lingua nella vita del fanciullo e nella scuola*, cit., pp. 103-104.
[65] Magister, *Una scuola V. Insegnamento della storia ed educazione nazionale*, in «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna», XLIV, suppl. al n. 12 (1934), p. 13.

ISSN: 2039-4039

coscienza storica contribuivano tutte le esperienze della persona e, a sua volta, il perfezionamento personale non poteva prescindere dal perseguimento di un progresso nazionale e sociale[66].

La «storia-vita» promossa da Marco Agosti si presentava come una proposta alternativa alla «storia-poema»[67] di Lombardo Radice ispirata alla concezione vichiana dell'«umanità fanciulla», pur senza mettere in discussione la comune convinzione della necessità di offrire fin dalla più tenera età occasioni per apprendere i caratteri portanti dello svolgimento storico. Anzi, proprio quest'ultima considerazione spinse Agosti a perfezionare la sua riflessione epistemologica attorno all'«elementarità dell'insegnamento»[68] nella scuola primaria, a partire da una concezione delle discipline di studio incentrata sul principio realistico della «concretezza»[69], in linea di continuità con la prospettiva pedagogica pestalozziana[70]. Questa scelta comportò almeno due conseguenze: da un lato, sventare il pericolo – già sottolineato da Giuseppe Lombardo Radice – di trasportare nella scuola elementare «parte della vecchia e pesante scuola secondaria»[71], con il suo portato di retorica e di astrattezza; dall'altro lato, avviare il popolo a intraprendere percorsi autonomi di autocultura e di autoapprendimento del sapere «primario».

L'adozione di una prospettiva improntata alla «concretezza» avrebbe comportato, per quanto riguarda l'insegnamento della storia, una revisione della sua enucleazione didattica, non più riducibile a una mera enunciazione di fatti o personaggi[72]. La storia, al pari della lingua e di tutti gli altri ambiti di insegnamento nell'allora scuola elementare, non poteva più essere presentata come una "materia", cioè un sapere "già fatto" da far assimilare secondo un criterio quantitativo, ma come una "disciplina", frutto di un «modo di considerare la vita, anzi modo di vivere» e mezzo di ricerca delle ragioni di questo modo di vivere.

Contrariamente a quanto prospettato da Giuseppe Lombardo Radice nelle *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*[73], l'insegnamento della «storia-

[66] Id., *Una scuola VI. Insegnamento della storia e formazione della coscienza nazionale*, in «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna», XLIV, suppl. al n. 35 (1935), p. 97.
[67] G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, cit., p. 280.
[68] Magister, *Una scuola VI. Insegnamento della storia e formazione della coscienza nazionale*, in «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna», cit., pp. 89-90.
[69] Il principio della «concretezza» costituì nelle prime annate del «Supplemento pedagogico» il nucleo fondante del suo programma di divulgazione scientifica e di formazione degli insegnanti, come si può verificare anche dall'editoriale: [senza autore], *La formazione degli educatori. L'ora della concretezza*, in «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna», XLVII, suppl. al n. 14 (1938), pp. 1-2.
[70] Secondo la prospettiva pedagogica pestalozziana, l'idea di educazione elementare coincideva con l'idea della «conformità a natura nello svolgimento e nella formazione delle attitudini e delle facoltà umane» (cfr. J.H. Pestalozzi, *Il canto del cigno* [1826], tr.it. di A. Romagnoli, intr. e note di G. Tarozzi, Paravia, Torino 1935, pp. 7-8).
[71] G. Lombardo Radice, *Il maestro elementare nella riforma Gentile (Discorso ai maestri di Firenze)*, in Id., *Accanto ai maestri. Nuovi saggi di propaganda pedagogica*, cit., p. 256.
[72] Magister, *Una scuola VI. Insegnamento della storia e formazione della coscienza nazionale*, in «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna», cit., p. 90.
[73] G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, cit., pp. 213-214.

ISSN: 2039-4039

vita» doveva avere come punto di partenza il racconto della propria vita (autobiografia), svolto da ogni allievo attraverso il ricorso a molteplici forme narrative tra loro interconnesse, come il diario, la cronaca e la conversazione, che avrebbero consentito ai ragazzi di imparare a cogliere la diversità di interpretazione del medesimo fatto prodotta dai vari testimoni presenti e, soprattutto, di maturare una coscienza storica della realtà, o «coscienza genetica». Un approccio, quest'ultimo, che andava inteso nel significato di ricostruzione «genealogica» dei fatti che avevano contraddistinto la storia dell'uomo, in quanto suo «campo di azione». Valide occasioni per avviare modalità di apprendimento di questo tipo erano offerte, per esempio, dalla compilazione assidua della *Cronaca della giornata scolastica scritta dai ragazzi* e della *Storia di un anno di scuola* (o diario), da aggiornare di pari passo, in uno stretto intreccio fra narrazione impersonale di una vicenda collettiva e narrazione personale effettuata da chi aveva vissuto quella determinata vicenda.

L'ambito dell'impianto didattico del *Sistema dei reggenti,* che risentì maggiormente dell'influenza esercitata dalle letture di Eugène Dévaud su Marco Agosti, fu senza dubbio quello dell'insegnamento della geografia, di cui *Magister* pubblicò le sue «critiche didattiche» nel «Supplemento pedagogico» dell'ottobre 1938, a qualche anno di distanza rispetto ai primi commentari. La geografia studiata dai ragazzi coinvolti nel *Sistema dei reggenti* era una «geografia locale», che prendeva avvio dall'esperienza diretta dell'ambiente circostante, per passare gradualmente allo studio di fenomeni concernenti spazi territoriali sempre più ampi. Pur senza prendere le distanze dai suggerimenti di Giuseppe Lombardo Radice, Agosti assunse come sua prospettiva di riferimento la «pedagogia topografica» di Eugène Dévaud[74], di cui aveva in mente, in particolare, il volume *Pedagogie du Cours Supérieur. Essai sur la formation paysanne des élèves de nos écoles primaries fribourgeoise* (1935), in cui il prelato friburghese invitata a valorizzare, in termini educativi e didattici, lo studio dell'ambiente circostante, in quanto primo «ambiente di vita» dei fanciulli o, per meglio dire, *petite patrie*[75].

Avviare l'apprendimento della «geografia locale» a partire dall'osservazione dell'ambiente significava, nel *Sistema dei reggenti*, muovere dal "particolare" per giungere al "generale" e, in secondo luogo, identificare e analizzare le correlazioni esistenti fra i vari fattori geografici alla base di determinati fenomeni, combinando

[74] Come sottolineato da Sergio Salucci, la «pedagogia topografica» di Eugène Dévaud aveva le proprie radici nella tradizione educativa friburghese e, nello specifico, nella sua idea di «pedagogia della vocazione», volta a condurre ogni fanciullo a realizzare le sue intime disposizioni nell'ambiente di vita (cfr. S. Salucci, *Eugène Dévaud*, La Scuola, Brescia 1959, pp. 34, 42-43).

[75] E. Dévaud, *Pedagogie du Cours Supérieur. Essai sur la formation paysanne des élèves de nos écoles primaries fribourgeoise,* Libraire de l'Université, Fribourg 1935, pp. 11-15. Le medesime considerazioni erano già state espresse in: Id., *L'enseignement de l'histoire naturelle à l'école primaire* [1909], Imprimerie J. Duculot Éditeur, Gembloux 1935.

ISSN: 2039-4039

sapientemente esperienza concreta e riflessione sull'esperienza[76]. Lo studio della geografia-vita costituiva, in questo modo, l'occasione per ogni fanciullo di attribuire significato all'esperienza del proprio ambiente di vita, che portava con sé fin dall'inizio della scuola, quasi si trattasse di «un paesaggio divenuto stato d'animo».

Sul piano propriamente didattico, era prevista la realizzazione di «compiti di osservazione», già raccomandati da Adolphe Ferrière quali validi strumenti per lo studio del «gran libro della natura» e per il collegamento fra la scuola come comunità educativa e la vita infantile quotidiana[77]. Fra gli esempi proposti da Marco Agosti, vi furono i seguenti: «osserva il letto del fiume che passa vicino a casa tua»; «raccogli una foglia di ogni qualità di pianta del bosco che devi attraversare per venire a scuola»; «osserva che cosa caricano e scaricano i treni merci che si fermano alla nostra stazione ferroviaria»[78]. I rilievi effettuati durante i compiti di osservazione venivano, poi, raccolti dagli scolari insieme al maestro Agosti in apposite schede di rilevazione, ordinate di volta in volta all'interno di uno «schedario delle esplorazioni» ad accesso libero. In questo modo, gli allievi in qualunque momento potevano trovare riferimenti utili a impostare osservazioni su elementi, fenomeni ed altri oggetti di interesse presenti nel proprio ambiente di vita. Qualora le schede non fossero particolarmente esaustive, potevano rivolgersi direttamente al maestro, che avrebbe assegnato un compito di esplorazione maggiormente conforme alle loro esigenze.

Va sottolineato, a tal proposito, che la preparazione degli scolari alla "ricerca sul campo" richiedeva anche un secondo ambito di esercitazione, quello dell'espressione scritta, nella forma di relazioni come «piccole monografie illustrate» su un determinato tema, corredate da disegni, schizzi e fotografie, che testimoniavano quanto rilevato sul campo[79]. Si trattava di un'ulteriore conferma del carattere integrale della didattica agostiana, che mostrava di conoscere bene la stretta correlazione esistente fra la costruzione di un sapere unitario e la valorizzazione della globalità dell'esperienza infantile in ogni singola esperienza vissuta.

Non va dimenticato, in conclusione, che gli studenti del *Sistema dei reggenti* non usufruivano soltanto del testo unico di lettura e del testo unico sussidiario (introdotti dal regime fascista con la legge n. 5/1929), ma avevano sempre a disposizione nella bibliotechina di classe libri di lettura costruiti dal maestro

[76] Magister, *La geografia locale*, in «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna», cit., p. 344.
[77] A. Ferrière, *La scuola attiva* [1920], tr.it. a cura di E. Mazzoni, Il Marzocco, Firenze 1954, p. 159.
[78] Magister, *La geografia locale,* in «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna», cit., pp. 345-346.
[79] La «monografia illustrata» richiamava il *cahier de «leçons de vie»* (= quaderno delle «lezioni di vita») promosso da Adolphe Ferrière come «gran libro» delle conquiste spirituali del fanciullo (cfr. A. Ferrière, *La scuola attiva*, cit., p. 162).

ISSN: 2039-4039

Agosti, inserendo in apposite cartellette ripiegate alcune pagine tolte da volumi o da periodici per ragazzi, con l'aggiunta di un foglio contenente quattro o cinque quesiti per la verifica della comprensione scritta. Il principale vantaggio di questi materiali reperiti e rielaborati dal maestro risiedeva nel fatto che aderivano maggiormente all'ambiente di vita dei ragazzi[80], ma – occorre sottolinearlo – erano anche un valido espediente per superare i limiti dei tentativi di indottrinamento fascista soggiacenti il libro unico di Stato.
Già Maria Magnocavallo aveva invitato dalle colonne di «Scuola Italiana Moderna» a fare un uso "personalizzato" del libro unico di Stato, perché ogni maestro avrebbe tratto massimo profitto se ne avesse rielaborato i contenuti alla luce della lettura di altre opere, da ri-assumere per rifare con il proprio pensiero il cammino verso la verità[81]. Ancora nel 1937, in un intervento dal titolo *Palinodia del libro unico* firmato con lo pseudonimo di Chirone, in «Scuola Italiana Moderna» si affermò che la discussione attorno al libro unico di Stato non era giunta a conclusione e che «il libro di lettura dei ragazzi deve essere, pur nella sua specifica funzione, un'opera d'arte e come tale non può risultare da un'ordinanza»[82]. A riprova del carattere formativo e della finalità di liberazione del fanciullo insiti nel sistema pedagogico proposto dal Gruppo bresciano.

EVELINA SCAGLIA
University of Bergamo

[80] Magister, *L'insegnamento della lingua in una scuola,* in AA.VV., *Contributi d'esperienza educativa e critica didattica*. Quaderno 1° - *La formazione linguistica del fanciullo italiano*, in «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna», cit., p. 19.
[81] C. Ghizzoni, *Cultura magistrale nella Lombardia del primo Novecento. Il contributo di Maria Magnocavallo (1869-1956),* cit., pp. 428-429.
[82] Chirone, *Palinodia del libro unico,* in «Scuola Italiana Moderna», XLVII, 6 (1937), p. 55.

ISSN: 2039-4039

Prospettive di Pedagogia Critica alla luce del 'Nuovo contratto sociale per l'educazione'

Perspectives of Critical Pedagogy in the light of the 'New social contract for education'

FRANCESCO BEARZI

The structural convergence between the vision of the New social contract for education and the vision of the Critical Pedagogy – to a large extent rooted in the Critical Theory – is valued in bringing forward the same understanding of Reimagining our futures together, which implies the transcendence from the disimagination processes induced by the neoliberal capitalism. Seeing through this convergence allows to acknowledge an essential source of inspiration of the International Commission on the Futures of Education, which gives the opportunity to exploit further claims from the Critical Pedagogy as regards the issues left straight untreated in the Report, however essential to build up alternative equitable, peaceful and sustainable futures.

KEYWORDS: DISIMAGINATION AND TRANSCENDENCE; REIMAGINING OUR FUTURES TOGETHER; CRITICAL PEDAGOGY AND CRITICAL THEORY; EDUCATIONAL PARADIGMS; ECOSYSTEMIC RELATIONALITY.

Introduzione

La capacità di criticare l'esistente per re-immaginare un futuro «pacifico, equo e sostenibile»[1], un avvenire trascendente, libero, non determinato dagli automatismi di una modalità di relazione radicalmente disfunzionale con l'umanità e con l'ecosistema, rappresenta la chiave per affrontare le drammatiche criticità antropoceniche. Naturalmente, nello sviluppo di tale capacità, la comunità globale degli educatori svolge un ruolo cruciale. Il deludente impegno della quasi totalità dei governi nazionali nel rispetto degli accordi di Parigi del 2015[2] e nel conseguimento degli obiettivi dell'*Agenda 2030*, esplicitati per il

[1] ICFE, *Reimagining our futures together: a new social contract for education*, Unesco, Paris 2021, pp. VIII. 1. 7. 37. 64. 112. 136.
[2] Ivi, p. 30.

ISSN: 2039-4039

settore educativo in *Education 2030*[3], ha indotto l'Unesco ad affidare alla *International Commission on the Futures of Education* (ICFE) un mandato biennale (2019-2021) volto ad elaborare un 'Nuovo contratto sociale per l'educazione', in grado di stimolare un rinnovato slancio verso i traguardi.
La Commissione ha operato nel clima di sostanziale volontariato proprio dell'Unesco (il budget annuale dell'intera organizzazione è inferiore a quello di molte università europee)[4], coinvolgendo partecipazioni decisamente ampie. Plasmante si è rivelato l'innesto della pandemia, che ha impresso nel Rapporto (e nei documenti preparatori progressivamente divulgati)[5] un'incomparabile tensione creativa e una lucida e programmatica radicalità. Il ruolo più importante è stato giocato dalla fase pandemica più acuta e drammatica, nonché rigenerativa: il lungo *lockdown* iniziale.
Non pochi hanno vissuto quel periodo come un *détournement*, che li ha ridestati dall'ipnotico *divertissement* e sollecitati ad una profonda riconsiderazione del rapporto con loro stessi, con la comunità umana, con l'ecosistema[6]. Riemergendo dai processi di dis-immaginazione organici al capitalismo neoliberistico e immergendosi nel proprio 'spazio transizionale'[7], per un periodo relativamente breve, ma intensissimo, si è ripristinata la possibilità di re-immaginare, concepire e agire futuri veramente alternativi, trascendenti «la chiusura dell'universo di discorso»[8] governata dal sistema. Molti membri della Generazione Z, in particolare, hanno sperimentato il *détournement* in termini ristrutturanti, decisivi per la definizione della propria identità e dei propri valori, indelebili[9]. Nel singolare frangente si poteva contare, tra l'altro, sui consonanti messaggi di alcuni dei principali leader spirituali e religiosi dell'umanità[10], di alcuni esponenti della Pedagogia Critica[11], sugli stessi documenti ICFE.
Pubblicato nel novembre 2021, tre mesi prima dell'invasione dell'Ucraina[12], *Reimagining our futures together: a new social contract for education* costituisce una pietra miliare per gli educatori di tutto il mondo, di imprescindibilità pari alla sorprendente capacità di trasformare il congiunturale

[3] Unesco, *Education 2030. Educazione agli Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile*, Unesco, Paris 2017.
[4] ICFE, *Reimagining our futures together: a new social contract for education*, cit., p. 142.
[5] In particolare, Id., *Education in a post-COVID world: nine ideas for public action*, Unesco, Paris 2020.
[6] F. Bearzi, *Gli adolescenti tra due primavere pandemiche*, in F. Bearzi, E. Orezzi, S. Colazzo (edd.), *Ri-Generazione Z. La seconda primavera pandemica raccontata dagli adolescenti*, Armando, Roma 2022, pp. 9-69.
[7] D. Winnicott, *Gioco e realtà* [1971], Armando, Roma 1974.
[8] H. Marcuse, *L'uomo a una dimensione. L'ideologia della società industriale avanzata* [1964], Einaudi, Torino 1999, p. 96.
[9] F. Bearzi, *Gli adolescenti tra due primavere pandemiche*, cit.; Id., *Difficoltà adolescenziali nelle diverse fasi pandemiche a confronto: un focus group*, in S. Ardis, G. Gemignani (edd.), *Covid punto accapo*, vol. II, Aonia, Raleigh (NC) 2022, pp. 137-158.
[10] Id., *Gli adolescenti tra due primavere pandemiche*, cit., pp. 60-61.
[11] N. Chomsky, *The Precipice. Neoliberalism, the pandemic and the urgent need for radical change*, Penguin, London 2021.
[12] Id., *Perché l'Ucraina*, Salani, Milano 2022.

ISSN: 2039-4039

in strutturale. Va sottolineato che sinora la diffusione del Rapporto tra gli insegnanti del nostro Paese è stata limitata, soprattutto a causa della protratta indisponibilità della traduzione italiana, recentemente colmata grazie all'editore La Scuola[13]. Rilevante, inoltre, il contributo di riviste del settore[14].

Non sorprende che il terreno più fertile per la valorizzazione del 'Nuovo contratto sociale per l'educazione' si manifesti nell'alveo della galassia cattolica. In sintonia con le encicliche *Laudato si'* e *Fratelli tutti*[15], il Rapporto promuove una conversione radicale della relazione con il prossimo e con la natura, identificando la principale fonte delle attuali criticità in un antropocentrismo tecnocratico che si è tradotto nell'egemonia totalitaria del capitalismo neoliberista (il carattere idolatrico di tale Leviatano, oltre che il radicamento in arcaiche esperienze, risulta peraltro sempre più evidente)[16]. Si tratta di tematiche che spontaneamente si incontrano con le istanze dell'ecologismo e del socialismo umanistico, presentando punti di contatto particolarmente notevoli con il pensiero di padri della Pedagogia Critica come Fromm e Freire. Più in generale, si prospetta l'opportunità di una nuova alleanza, transdisciplinare e interculturale, tra scienza e spiritualità interreligiosa[17], animata dalla prospettiva di edificare un mondo equo, pacifico e sostenibile.

Il presente studio si concentra su un tema di ampio respiro non esaminato nei precedenti contributi sul Rapporto[18]: la strutturale convergenza tra la *vision* dell'Unesco e la *vision* della Pedagogia Critica (e della Teoria Critica). Per apprezzare pienamente tale convergenza, va considerata a tutto tondo la rappresentazione della relazione tra uomo ed ecosistema e tra individuo e comunità sottesa ad entrambe le concezioni. A titolo propedeutico, la si può comunque più analiticamente articolare nei seguenti punti:

[13] ICFE, *Re-immaginare i nostri futuri insieme. Un nuovo contratto sociale per l'educazione*, Unesco - La Scuola, Paris - Brescia 2023.
[14] Così il fascicolo monografico dedicato al Rapporto dell'annata 2022 da *Quaderni di Pedagogia della Scuola*, anch'essa edita da La Scuola.
[15] Papa Francesco, *Laudato si'*, Libreria editrice vaticana, Città del Vaticano 2015 www.vatican.va; Id., *Fratelli Tutti*, Libreria editrice vaticana, Città del Vaticano 2020 www.vatican.va.
[16] L. Bruni, *Il capitalismo e il sacro*, Vita e Pensiero, Milano 2019; Id., *Postfazione*, in Z. Bauman, *Homo consumens. Lo sciame inquieto dei consumatori e la misura degli esclusi*, Il Margine - Erickson, Trento 2021, p. 155; E. Fromm, *Avere o essere?* [1976], Mondadori, Milano 1977, in part. pp. 175-217.
[17] *Ibidem*.
[18] In particolare, F. Bearzi, *Per un'idea di scuola post-pandemica: democratica, scientifica e trasformativa*, «Nuova Secondaria Ricerca», XXXIX, 8 (2022), pp. 61-70; Id., *Reimmaginare il futuro insieme agli adolescenti nella scuola post-pandemica*, «Quaderni di Pedagogia della Scuola», II, 2/1 (2022), pp. 129-136; Id., *Adolescenti e ri-generazione della salute e del benessere individuale e collettivo nella scuola post-pandemica*, in L. Maciocia, A. Sannella (edd.), *Rigenerare il desiderio di salute e di comunità. L'Agire sociale per la promozione della salute mentale*, FrancoAngeli, Milano 2023, pp. 75-87.

ISSN: 2039-4039

1. il 'progresso' tecnologico, di cui il capitalismo neoliberista è il principale motore, produce un mondo insostenibile e iniquo, illiberale e antidemocratico, disumanizzante e irrazionale;
2. si impone, pertanto, la necessità di una profonda e radicale trasformazione della relazione con noi stessi e con l'ecosistema naturale e sociale da cui emergiamo;
3. i sistemi educativi costituiscono il settore strategico per coltivare tale trasformazione, nella piena adesione al paradigma dello sviluppo umano e nell'abbandono del paradigma del capitale umano;
4. risulta cruciale, per concepire e agire autentiche alternative rispetto ai modelli tecnologici ed economici egemoni, la crescita della capacità di re-immaginare il futuro;
5. tale capacità, presente con una peculiare intensità nei giovani, si tradurrà in *agency* soltanto se supportata e co-costruita nella prospettiva di un contratto sociale intergenerazionale;
6. la relazione educativa, da coltivare nel contesto di sistemi educativi cooperativi e democratici, si fonda sull'ascolto attivo, sull'empatia, sul dialogo e sulla cura di persone, non di clienti, con cui co-costruire la re-immaginazione del futuro in ambienti di apprendimento ibridi e flessibili, aumentati, contemplanti differenti gradi di prossimità, sincroni e asincroni, nell'insostituibile centralità dell'istruzione come bene pubblico e di forme di *collective living* coltivate nello spazio fisico di una scuola-comunità;
7. la re-immaginazione del futuro implica un'adeguata risposta della scuola e dell'università alle sfide educative postmoderne, in particolare un utilizzo umanistico della tecnologia digitale e il dialogo con gli ambiti informali di apprendimento e con i *new media* in cui si rigenerano significati, valori e identità.

In quanto segue si illustrerà nei dettagli la convergenza in questione, con l'eccezione degli ultimi due punti; benché fondamentali, non è possibile trattarli in questa sede se non per accenni[19]. L'aspirazione alla strutturalità della presente ricerca contribuisce a scongiurare il rischio di confinare in mille marginali e specialistici rivoli il dibattito interpretativo orientato a cogliere le suggestioni del 'Nuovo contratto sociale per l'educazione'. Le due *vision* sotto la lente presentano

[19] Si rimanda a quanto anticipato in F. Bearzi, S. Colazzo, *New WebQuest. Apprendimento cooperativo, comunità creative di ricerca e* complex learning *nella scuola di oggi*, FrancoAngeli, Milano 2022[2]; F. Bearzi, *Per un'idea di scuola post-pandemica: democratica, scientifica e trasformativa*, cit.; F. Bearzi, D. Rodolico, *Rethinking the space-time of learning: a transformative and democratic opportunity for education systems in a time of pandemic*, in AA.VV., *Proceedings of the 2nd International Conference of the Journal «Scuola Democratica»* Reinventing Education, vol. II, Associazione per scuola democratica, Roma 2021, pp. 315-326

ISSN: 2039-4039

un'elevata compatibilità e si arricchiscono reciprocamente. Comprendere come vitali componenti dell'apparato radicale del Rapporto affondino nella Pedagogia Critica consente di apprezzarne più perspicuamente l'intelaiatura. Consente inoltre di prospettare potenziali feconde integrazioni, relative a cruciali questioni affrontate marginalmente dalla ICFE e ben tematizzate, invece, dagli odierni esponenti della Pedagogia Critica, prima tra tutte la promozione nel contesto dei sistemi educativi dell'*agency* squisitamente politica.
Si cercherà infine di suggerire trasversalmente, lungo il corso dell'intero studio, in che termini il confronto tra il 'Nuovo contratto sociale per l'educazione' e alcune anime della Teoria Critica – verso cui è auspicabile una più viva attenzione da parte del dibattito pedagogico contemporaneo – tenda a confluire nelle prospettive di amplissimo respiro aperte dal Rapporto. L'energia creativa sprigionata dal radicale superamento della dis-immaginazione, alimentando la re-immaginazione del futuro, può promuovere nuovi interculturali e transdisciplinari incontri, capaci di rileggere il senso dell'ecosistema naturale e sociale da cui emergiamo e di riconsiderare le stesse modalità esperienziali della relazione educativa e gli stessi valori alla base dell'azione educativa.

Una scelta di paradigma per re-immaginare il futuro

In una congiuntura antropocenica segnata da «passate promesse e incerti futuri»[20], l'accelerazione dei ritmi della distruzione dell'ecosistema procede parallelamente alla divaricazione di «disuguaglianze sociali e sfruttamenti senza scrupoli»[21], «diseguaglianze in espansione vertiginosa»[22], mentre proliferano le minacce ai diritti umani, al pluralismo culturale, agli ordinamenti democratici e alla pace[23]. Le principali criticità emergenti dalla processualità globale, a cominciare dal *global warming*, costituiscono, per lo più, un corollario del 'progresso' tecnologico, il frutto di un antropocentrismo moderno che finisce per collocare la ragione tecnica al di sopra della realtà[24]; un 'progresso' divenuto strumentale ad un sistema economico iniquo e insostenibile, dominato da un individualismo avido, competitivo, privo di empatia, in cui gli interessi di pochi

[20] ICFE, *Reimagining our futures together: a new social contract for education*, cit., pp. 3. 17.
[21] Ivi, p. 7.
[22] Ivi, p. 9.
[23] Ivi, pp. 17-45.
[24] Papa Francesco, *Laudato si'*, cit., nn. 115. 208; E. Fromm, *Avere o essere?*, cit.; H. Marcuse, *L'uomo a una dimensione. L'ideologia della società industriale avanzata*, cit.

ISSN: 2039-4039

prevalgono su quelli di molti[25]. Tale sistema partorisce concentrazioni monopolistiche, calpesta i diritti umani, mina la coesione sociale[26] e gli stessi fondamenti delle democrazie liberali[27], mentre continua a negare a centinaia di milioni di bambini l'accesso ad un'istruzione di qualità[28]. Di conseguenza, si configura come un indispensabile focus dell'azione trasformativa dell'educazione, orientata verso futuri equi, pacifici e sostenibili[29]. Bisogna mettere in discussione un sistema economico che ormai è diventato un dogma di fede[30]. Non si può preferire la catastrofe futura ai presenti sacrifici del proprio egoismo; non si può ricadere negli errori del passato, promuovendo nei contesti educativi i valori dello sviluppo economico ad ogni costo, delle prerogative e delle comodità a breve termine, del successo individuale e della competitività nazionalistica, in luogo della sostenibilità a lungo termine, dell'interdipendenza, della solidarietà globale[31] e di futuri sostenibili per tutti «ancorati alla giustizia sociale, economica e ambientale»[32]. Già da quanto ripercorso sin qui, risulta evidente la strutturale convergenza tra la vision della Pedagogia Critica (e della Teoria Critica) e la vision della ICFE. È importante, però, sottolineare che la terminologia impiegata nel Rapporto tende a fuorviare una lettura superficiale: non si parla mai di 'capitalismo' e 'neoliberismo', ma ci si riferisce genericamente ad insostenibili e iniqui «modelli economici»[33].

Il 'Nuovo contratto sociale per l'educazione' si propone di accompagnare nella re-immaginazione del futuro uno dei principali motivi di speranza, rappresentato da studenti ben più provvisti dei loro padri di una viva e mobilitante coscienza ecologica[34] – che tende spontaneamente a tradursi in movimenti a tutela della sostenibilità, dei diritti umani e della cittadinanza globale[35] – e alla ricerca di adulti competenti in grado di facilitarli nel trasformare la gerontocrazia[36]. In tale prospettiva, risulta indispensabile che gli educatori dell'umanità sappiano

[25] ICFE, *Reimagining our futures together: a new social contract for education*, cit., p. 8.
[26] Ivi, pp. 8-9. 67.
[27] Ivi, p. 137.
[28] Ivi, p. 10.
[29] P. Mayo, *Higher Education in a Globalising World: Community engagement and lifelong learning*, Manchester University Press, Manchester 2019.
[30] Papa Francesco, *Fratelli Tutti*, cit., n. 168; L. Bruni, *Il capitalismo e il sacro*, cit.; H. Marcuse, *L'uomo a una dimensione. L'ideologia della società industriale avanzata*, cit.; E. Fromm, *Avere o essere?*, cit.
[31] ICFE, *Reimagining*, cit., p. 11; E. Fromm, *Avere o essere?*, cit., p. 26; H. Marcuse, *L'uomo a una dimensione. L'ideologia della società industriale avanzata*, cit., p. 7; H. Giroux, *Pedagogia critica* [2020[2]], Anicia, Roma 2023.
[32] ICFE, *Reimagining our futures together: a new social contract for education*, cit., p. 11.
[33] Ivi, pp. 8-9. 67.
[34] Ivi, pp. 33-34. VI. 1.
[35] Ivi, p. 40; H. Giroux, *Pedagogia critica*, cit., pp. 246; 269; N. Chomsky, *The Precipice. Neoliberalism, the pandemic and the urgent need for radical change*, cit.; E. Fromm, *Avere o essere?*, cit., pp. 105-106.
[36] D. Miscioscia, *I valori degli adolescenti. Nuove declinazioni degli ideali e ruolo educativo degli adulti*, FrancoAngeli, Milano 2021, pp. 19. 21-22. 94-95.

ISSN: 2039-4039

coltivare la crescita di menti critiche, libere, democratiche, consapevoli della strutturale interconnessione sussistente tra il benessere ambientale, sociale ed economico[37], capaci di agire la perfetta compenetrazione tra le istanze dell'ecologia e dell'equità sociale[38], di concepire soluzioni integrali[39].
Come già accennato in altre sedi[40], alla luce della funzione orientativa e dell'autorevolezza dell'organismo internazionale che lo ha generato, nel Nuovo contratto sociale va riconosciuto un contributo fondamentale riguardo al dibattito sui paradigmi di sistema educativo. Disegnando una scuola e un'università democratica, cresciuta nella libera collaborazione tra professionisti riflessivi, motore di ogni autentica innovazione[41], il Rapporto richiede l'emancipante rifiuto del paradigma del capitale umano[42] e la piena adesione al paradigma dello sviluppo umano[43]. Peraltro, lo stesso paradigma di riferimento necessita di una ricalibrazione. La sostanziale adozione da parte di Amartya Sen[44] del principio responsabilità[45] nei confronti delle generazioni future e delle altre specie viventi, nel contesto del tentativo di adeguare alla sfida della sostenibilità il *capability approach*, non sembra infatti riuscire a trascenderne i presupposti antropocentrici[46] e individualistici[47]. A suggerire tale ricalibrazione contribuisce in termini decisamente significativi la pervasiva presenza nel Rapporto di un'esemplare modalità di relazione con l'ecosistema naturale e sociale, offerta da testimonianze interculturali, quasi sempre extraoccidentali, in primo luogo da comunità indigene a rischio di estinzione. Naturalmente con ciò la ICFE non sta proponendo un ritorno del sistema socio-economico globale al comunismo primitivo, bensì indicando un modello alternativo di vita in armonia con l'ecosistema e la comunità umana da cui muovere per re-immaginare dialetticamente tale sistema, nella consapevolezza dell'invalicabilità di fisiologiche soglie ecologiche e comunitarie.

[37] ICFE, *Reimagining our futures together: a new social contract for education*, cit., p. 149.
[38] Ivi, p. 67.
[39] Papa Francesco, *Laudato si'*, cit., n. 139.
[40] F. Bearzi, *Per un'idea di scuola post-pandemica: democratica, scientifica e trasformativa*, cit.
[41] ICFE, *Education in a post-COVID world: nine ideas for public action*, cit.; Id., *Reimagining our futures together: a new social contract for education*, cit., pp. 49-61. 79-83 e *passim*.
[42] Come riconoscono M. Elfer, P. Morris, *The Long Shadow Between the Vision and the Reality*, «Quaderni di Pedagogia della Scuola», II, 2/1, 2022, pp. 37-44.
[43] A.K. Sen, *Lo sviluppo è libertà* [1999], Mondadori, Milano 2000; M. Baldacci, *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, FrancoAngeli, Milano 2014, pp. 46-71.
[44] A.K. Sen, *L'idea di giustizia* [2009], Mondadori, Milano 2010.
[45] H. Jonas, *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica* [1979], Einaudi, Torino 2009.
[46] T. Demals, A. Hyard, *Is Amartya Sen's sustainable freedom a broader vision of sustainability*?, «Ecological Economics», XXVI, 102 (2014), pp. 33-38.
[47] S. Colazzo, A. Manfreda, *La comunità come risorsa. Epistemologia, metodologia e fenomenologia dell'intervento di comunità*, Armando, Roma 2019, pp. 100-104.

ISSN: 2039-4039

La scelta di un riveduto e corretto paradigma dello sviluppo umano risulta indispensabile per la salvaguardia della democrazia, sempre più fragile a livello planetario[48]. Persino nel proprio tempio edificato nella prima superpotenza militare mondiale, il neoliberismo tende a favorire la crescita di autoritarismi, populismi, fondamentalismi religiosi e nazionalismi esclusivisti; estremismi politici come il suprematismo, il nativismo e lo chauvinismo[49]. Questi pericoli mortali per la democrazia si alimentano di discorsi della paura e dell'odio e si avvalgono dell'irresponsabile diffusione di fake news, amplificate dai *new media*, che fomentano la discriminazione su base di genere, orientamento sessuale, etnia, linguaggio e religione[50]. Va sottolineato che alcuni passi del Rapporto si ispirano manifestamente, tanto nei contenuti quanto nel lessico, agli ultimi studi di Henry Giroux[51], omettendo, come si addice ad un organismo internazionale *super partes*, i riferimenti a specifiche situazioni nazionali[52].

La scelta di un riveduto e corretto paradigma dello sviluppo umano consente inoltre di salvaguardare la stessa libertà. Sempre più, nella suddetta superpotenza, come in tanti altri Paesi, il capitale tende non soltanto a strumentalizzare i sistemi educativi, ma addirittura ad assumerne il diretto controllo, nella solidarietà di controparti politiche spesso bipartisan[53], dato che da lungo tempo «i programmi dei grandi partiti diventano sempre meno distinguibili, persino nel grado di ipocrisia e nell'odore dei clichés»[54]. Ne consegue che la promozione del libero pensiero è scoraggiata, l''alta cultura' capace di inventare e di vivere nuove e altre dimensioni della realtà è annichilita[55] e annega nell'omologazione dell''industria culturale'[56], il senso della democrazia è svuotato[57].

Il totalitarismo del presunto benessere[58], autocelebrandosi positivisticamente e astoricamente come l'unica forma possibile di società libera e democratica[59], esercita un'irresistibile seduzione, insinuandosi radicalmente nella quotidiana

[48] ICFE, *Reimagining our futures together: a new social contract for education*, cit., pp. 1. 8. 39-40 e *passim*; H. Giroux, *Pedagogia critica*, cit.
[49] Ivi, pp. 221-269.
[50] *Ibidem.*
[51] Ad es., ICFE, *Reimagining our futures together: a new social contract for education*, cit., pp. 9. 39-40.
[52] Anche per questo non risultano per lo più pertinenti i rilievi di M. Elfer, P. Morris, *The Long Shadow Between the Vision and the Reality*, cit., pp. 41-44.
[53] H. Giroux, *Pedagogia critica*, cit.
[54] H. Marcuse, *L'uomo a una dimensione. L'ideologia della società industriale avanzata*, cit., p. 33.
[55] Ivi, pp. 69 ss.
[56] M. Horkeimer, T.W. Adorno, *Dialettica dell'illuminismo* [1964], Einaudi, Torino 2010, pp. 126-181.
[57] H. Giroux, *Pedagogia critica*, cit.
[58] H. Marcuse, *L'uomo a una dimensione. L'ideologia della società industriale avanzata*, cit., pp. 17. 32. 133. 152-153. 257.
[59] H. Giroux, *Pedagogia critica*, cit., pp. 43-76.

ISSN: 2039-4039

modalità di funzionamento di tutti noi[60]. Promette e magnifica una vita che è indubbiamente più confortevole, quantomeno per chi ne può effettivamente fruire, una placida e conformistica felicità a portata di mano, che però in ultima analisi si rivela effimera ed evanescente, ben diversa da quella autentica[61]. In cambio, il sistema esige l'acritica accettazione dell'iniqua distribuzione del tempo libero, dei beni e dei servizi, anche essenziali[62]. I poveri, sempre più lontani dalla semplicità primitiva, ghettizzati in una squallida marginalità bramosa di possesso[63], vengono irretiti nella fabulazione del sistema: la povertà è una colpa, un crimine personale da occultare, da cui ci si redime frequentando i centri commerciali[64]. Il Leviatano formatta a tal punto le menti da indurre la percezione subliminale del disperato arrivo dei profughi nei termini di un'epifania di uccelli del malaugurio, che agitano il fantasma delle incrinature del sistema[65]. La saldatura tra i due mondi degli esclusi rappresenta ancor oggi un'indispensabile prospettiva per trasformare le iniquità, oltre che per contenere le derive populiste e autoritarie[66]. L'evidente fallimento della «Grande Promessa»[67] di felicità del capitalismo – come quello dell'abbondantemente tramontato totalitarismo antagonista, la drammatica parodia del socialismo liberale marxiano rappresentata dal comunismo sovietico[68] – implica come presupposto della liberazione umana ed ecosistemica il «Gran rifiuto»[69] dell'incontrastata egemonia del totalitarismo superstite.

Un futuro che ripristini la trascendenza

La strutturale negazione della libertà imposta dagli automatismi alienanti del sistema[70] poggia sulla soppressione di

[60] H. Marcuse, *L'uomo a una dimensione. L'ideologia della società industriale avanzata*, cit.; Z. Bauman, *Homo consumens. Lo sciame inquieto dei consumatori e la misura degli esclusi*, cit., pp. 19 ss.
[61] E. Fromm, *Avere o essere?*, cit., in part. pp. 154-158; Thich Nhat Hanh, K. Weare, *Insegnanti felici cambiano il mondo* [2017], Terra Nuova, Firenze 2018; H. Marcuse, *L'uomo a una dimensione. L'ideologia della società industriale avanzata*, cit., p. 15 e *passim*.
[62] ICFE, *Reimagining our futures together: a new social contract for education*, cit., p. 10; H. Marcuse, *L'uomo a una dimensione. L'ideologia della società industriale avanzata*, cit., p. 62 e *passim*.
[63] E. Fromm, *Avere o essere?*, cit., pp. 98-99.
[64] Z. Bauman, *Homo consumens. Lo sciame inquieto dei consumatori e la misura degli esclusi*, cit., pp. 75-97; P. Freire, *Pedagogia degli oppressi* [1968], Gruppo Abele, Torino 2022, p. 51; L. Bruni, *Il capitalismo e il sacro*, cit., pp. 28-30.
[65] Z. Bauman, *Homo consumens. Lo sciame inquieto dei consumatori e la misura degli esclusi*, cit., p. 105.
[66] K. Loach, *The Old Oak*, regia di K. Loach, sceneggiatura di P. Laverty, produzione di R. O'Brien, 2023; H. Marcuse, *L'uomo a una dimensione. L'ideologia della società industriale avanzata*, cit., p, 259.
[67] E. Fromm, *Avere o essere?*, cit., pp. 13-14.
[68] Ivi; H. Marcuse, *L'uomo a una dimensione. L'ideologia della società industriale avanzata*, cit.
[69] Ivi, p. 259.
[70] Ivi, pp. 24-25.

ISSN: 2039-4039

> un universo di discorso e di azione qualitativamente differente, poiché la capacità di manipolare e di contenere l'immaginazione e lo sforzo sovversivi è parte integrante della società data[71].

Rinunciare alla tensione interiore alla trascendenza, a procedere oltre, verso nuove possibilità, significa, in una parola, rinnegare la libertà propriamente detta[72]. Significa sottomettersi ad un Falso Sé e rinunciare all'«appercezione creativa che, più di ogni altra cosa, rende la vita degna di essere vissuta»[73]. Significa negare un futuro alla crescita dell'umanizzazione, delle singole persone e dell'intero genere umano[74]. Ampliando ulteriormente l'orizzonte, la stessa sorte riguarda quanto si potrebbe identificare come la libertà più qualificante di *Homo sapiens*: la facoltà di realizzare il proprio essere, in armonia con l'ecosistema naturale e sociale da cui è emerso[75].
Il lato più subdolo dell'onnipotenza del Leviatano si esprime nella corruzione subliminale della capacità di dispiegare l'onnilateralità creativa nel disegnare una comunità veramente libera ed equa; nell'alimentare consumisticamente le cause della schiavitù, dello sfruttamento e della disuguaglianza, incatenando all'immediata realizzazione degli pseudobisogni[76]; nel soffocare il pensiero e l'immaginazione, tanto con dinamiche di lavoro compulsivo quanto con futili diversioni[77]; nel sopprimere l'intelligenza conscia e inconscia orientata alla comprensione e alla realizzazione delle possibilità di autodeterminazione e alla ricerca della vera felicità[78]. La libertà e la democrazia tanto conclamate dal sistema, che sempre più si riducono a mera enunciazione, si traducono, in ultima analisi, nell'obbligo di scegliere tra limitate gamme di prodotti al momento disponibili, che promettono fittizie trasformazioni, palliativi per alleviare le nevrosi e le psicosi di un'identità liquida, in uno stato di insoddisfazione permanente; il sistema scoraggia la realizzazione del Sé, incompatibile con il proprio funzionamento[79].

[71] Ivi, p. 38.
[72] Ivi, pp. 5-6. 29 e *passim*; H. Giroux, *Pedagogia critica*, cit., pp. 27. 206-207.
[73] D. Winnicott, *Gioco e realtà,* cit., p. 119.
[74] P. Freire, *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa* [1996], Gruppo Abele, Torino 2014, pp. 21-22 e *passim*.
[75] E. Fromm, *Avere o essere?*, cit.; J. Dewey, *Esperienza e natura* [1929²], Mursia, Milano 2018; G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente* [1972], Adelphi, Milano 1976.
[76] H. Marcuse, *L'uomo a una dimensione. L'ideologia della società industriale avanzata*, cit., pp. 18-20. 244.
[77] Ivi, p. 21; E. Fromm, *Avere o essere?*, cit.
[78] H. Marcuse, *L'uomo a una dimensione. L'ideologia della società industriale avanzata*, cit., p. 62; E. Fromm, *Avere o essere?*, cit.
[79] Z. Bauman, *Homo consumens. Lo sciame inquieto dei consumatori e la misura degli esclusi*, cit., pp. 19-47. 66-68. 71-72; E. Fromm, *Avere o essere?*, cit.; H. Marcuse, *L'uomo a una dimensione. L'ideologia della società industriale avanzata*, cit., p. 21.

ISSN: 2039-4039

A fronte dell'efficientissima razionalità intrinseca al sistema, compatta, conchiusa, perfetta, risulta palese che l'antropocentrismo tecnocratico si risolve in una totale e disumanizzante *irrazionalità*[80]. Nato inizialmente al servizio dell'uomo, lo ha in seguito completamente asservito, al punto da condurlo sull'orlo dell'estinzione nucleare e da consegnarlo a critiche condizioni di vita a causa delle modificazioni strutturali apportate all'ecosistema da cui è emerso[81].
Tra gli effetti più distintivi della potenza del Leviatano rientra una vacua presentificazione, che mina il senso del 'possibile'. La «tirannia dell'istante della modernità liquida, basata sul precetto del *carpe diem*, si è di fatto sostituita alla tirannia premoderna dell'eternità»[82]. Essa da un lato rifiuta il senso critico maturato attraverso la storia[83], dall'altro preclude l'immaginazione di futuri diversi dall'attuale[84]. Questo presente grondante di intenzionalità e di attaccamento, proprio dello *Homo consumens*[85], rende alla fine posseduti dal tempo e sottomessi al tempo[86]. Un'esperienza di vita diametralmente opposta a quanto dovrebbe costituire per gli educatori un alternativo modello di riferimento: la pienezza dell'interdipendenza e della felicità autentica, sperimentata nella presenza mentale della *mindfulness*, uno *hic et nunc* radicato nell'essere, che libera dalla schiavitù del tempo eteronomo[87]. Si tratta di una dimensione verso cui il *lockdown* ha avvicinato non pochi membri della Generazione Z[88].
L'altro lato della presentificazione consiste in una progressiva, vertiginosa e alienante accelerazione[89], che stordisce unidimensionalmente l'uomo e assorbe ogni energia trascendente[90]. All'accelerazione e alla frammentazione del tempo imposta dalla massimizzazione del profitto va dunque consapevolmente contrapposto un adeguato rallentamento, che riapra i tempi e gli spazi interiori per la riflessione, il pensiero critico, la contemplazione, la compassione, la risonanza e il dialogo co-educativo; un tempo radicato nella pienezza del

[80] H. Marcuse, *L'uomo a una dimensione. L'ideologia della società industriale avanzata*, cit., pp. 3-11. 23. 152-176. 230-232.
[81] *Ibidem*; E. Fromm, *Avere o essere?*, cit.; N. Chomsky, *The Precipice. Neoliberalism, the pandemic and the urgent need for radical change*, cit., pp. 187-197.
[82] Z. Bauman, *Homo consumens. Lo sciame inquieto dei consumatori e la misura degli esclusi*, cit., p. 44.
[83] H. Giroux, *Pedagogia critica*, cit.; H. Marcuse, *L'uomo a una dimensione. L'ideologia della società industriale avanzata*, cit., p. 109.
[84] *Ibidem*.
[85] Z. Bauman, *Homo consumens. Lo sciamo inquieto dei consumatori e la misura degli esclusi*, cit.; E. Fromm, *Avere o essere?*, cit., p. 228.
[86] Ivi, pp. 168-171. 221.
[87] Thich Nhat Hanh, K. Weare, *Insegnanti felici cambiano il mondo*, cit.; D. Miscioscia, *I valori degli adolescenti. Nuove declinazioni degli ideali e ruolo educativo degli adulti*, cit; E. Fromm, *Avere o essere?*, cit.; F. Bearzi, D. Rodolico, *Rethinking the space-time of learning: a transformative and democratic opportunity for education systems in a time of pandemic*, cit., pp. 320-324.
[88] F. Bearzi, *Gli adolescenti tra due primavere pandemiche*, cit., pp. 66-67; Id.; *La ricerca di una felicità 'ecosistemica' nell'esperienza pandemica adolescenziale*, in S. Ardis, G. Giminiani (edd.), *Covid punto accapo*, vol. I, Aonia, Raleigh (NC) 2021, pp. 162-183.
[89] H. Rosa, *Accelerazione e alienazione. Per una teoria critica del tempo nella tarda modernità* [2010], Einaudi, Torino 2015.
[90] H. Marcuse, *L'uomo a una dimensione. L'ideologia della società industriale avanzata*, cit.

ISSN: 2039-4039

presente, che reinterpreta la memoria del passato e si apre alla responsabile e partecipata progettualità del futuro[91]. Ancora una volta, soccorre l'esempio del *lockdown*; l'inevitabile rallentamento ha spalancando spazi transizionali di *détournement* e ha costituito, specie per buona parte della Generazione Z, un'esperienza altamente eversiva e rigenerativa[92].

Formazione re-immaginante/addestramento dis-immaginante

Oltre a ritrovare il tempo dell'ascolto e della trascendenza re-immaginante, i sistemi educativi devono lucidamente identificare e combattere il sistematico smantellamento del pensiero critico delle nuove generazioni insito nell'istruzione funzionale al neoliberismo. Non 'formazione' o 'educazione', ma 'istruzione'. Ancor meglio, 'addestramento'[93]. Un processo minimalizzante, animato dal motto «misurare, competere e pedalare»[94]. L'addestramento «depositario»[95] funzionale al neoliberismo, dominato dalla brama egoistica di possesso e non dall'aspirazione all'interdipendenza e all'essere[96], annichilisce la storia, intesa come narrazione aperta al dialogo critico, continuamente ricostruita in vista del futuro[97]; marginalizza e strumentalizza le scienze sociali[98]; parcellizza ogni discorso intelligente; nega la costitutiva complessità di ogni cultura degna di questo nome. L'addestramento neoliberista promuove insulse e competitive corse al conseguimento di buoni voti/profitti, esito di prove standardizzate, uniformanti e coercitive vertenti su frammenti di apprendimento; costituisce dunque l'antitesi della «pedagogia della cooperazione e della solidarietà»[99], dell'empatia, del dialogo e della cura promossa dall'ICFE[100]. L'oligopolio del capitale progetta di sostituire la relazione educativa con un modello algoritmico[101] e utilizza la tecnologia digitale (ora anche IA) come strumento di controllo e

[91] H. Giroux, *Pedagogia critica*, cit., pp. 157-166; P. Bonafede, *Connessioni e Relazioni. Filosofia dell'educazione e socialità digitale*, Anicia, Roma 2021, pp. 219-232.
[92] F. Bearzi, *Gli adolescenti tra due primavere pandemiche* cit.; F. Bearzi, D. Rodolico, *Rethinking the space-time of learning: a transformative and democratic opportunity for education systems in a time of pandemic*, cit.
[93] P. Freire, *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, cit., pp. 17. 95. 116.
[94] S. Colazzo, *Misurare, competere e pedalare*, «Nuova Secondaria», XL, 5 (2023) pp. 6-8.
[95] P. Freire, *Pedagogia degli oppressi*, cit., pp. 77 ss.; Id., *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, cit., pp. 26-27.
[96] E. Fromm, *Avere o essere?*, cit., pp. 64-65. 89-90.
[97] H. Giroux, *Pedagogia critica*, cit., p. 208 e *passim*.
[98] Ivi, pp. 62-63.
[99] ICFE, *Reimagining our futures together: a new social contract for education*, cit., p. 54 e *passim*.
[100] Ivi, pp. 46-61; Id., *Education in a post-COVID world: nine ideas for public action*, cit.
[101] H. Giroux, *Pedagogia critica*, cit.; sui limiti dei *big data* nel sostituire i processi empatici e intuitivi umani, ICFE, *Reimagining our futures together: a new social contract for education*, cit., pp. 128-129.

ISSN: 2039-4039

sorveglianza[102], generando disuguaglianze sociali e omologazione culturale[103]. Risulta dunque essenziale che le decisioni chiave a riguardo siano invece guidate dal principio dell'educazione come bene pubblico e comune[104].
Organica all'addestramento neoliberista, scolastico e universitario, è la subcultura che circola nei media controllati dal capitale, che «nutrono una moderna 'cultura liquida', sostituendo l'imparare con il dimenticare»[105] e finiscono addirittura per rivendicare l'adesione ad una «cultura dell'ignoranza»[106]. Un'ignoranza deprivata della propria originaria innocenza[107], malevola nel rifiuto di sapere, sprezzante verso la critica, perfettamente incarnata da Trump[108]. Nel tipico stile dei regimi autoritari, tale negazione della cultura si alimenta della demonizzazione dell'Altro, della superfetazione della violenza in Rete, dell'estetizzazione e della spettacolarizzazione della politica[109], della legittimazione della supremazia delle opinioni sui fatti[110], della magia del rendere invisibili fondamentali questioni di equità sociale[111], di irrazionali e reazionarie fantasie distopiche[112].
Per arginare il dilagare del pensiero acritico e superare la sfida antropocenica, si deve promuovere un'educazione, una formazione, che conservi lo spessore di una *Bildung*, di una *Paideia*, nella prospettiva ecosistemica di una *Polis* globale. Si deve puntare, come prevede *Education 2030*, alla maturazione di competenze trasformative[113], a partire da quelle trasversali di sostenibilità[114], attraverso un coinvolgimento «olistico» della persona dello studente, nell'armonica e sinergica sollecitazione delle dimensioni cognitive, socio-emotive e comportamentali[115]. Per evitare che le stesse competenze trasversali di sostenibilità subiscano strumentalizzazioni in stile *greenwashing*, consegnando paradossalmente i preziosi risultati formativi a finalità disfunzionali del sistema, si deve concepire una trasformazione del funzionamento individuale e collettivo talmente rigenerante e trainante da potersi considerare inattaccabile dai 'colpi di coda' del

[102] H. Giroux, *Pedagogia critica*, cit.; ICFE, *Reimagining our futures together: a new social contract for education*, cit., pp. 111. 88.
[103] Ivi, pp. 34-38.
[104] Ivi, pp. 110-112; H. Giroux, *Pedagogia critica*, cit.
[105] Z. Bauman, *Homo consumens. Lo sciame inquieto dei consumatori e la misura degli esclusi*, cit., p. 59.
[106] H. Giroux, *Pedagogia critica*, cit., p. 221.
[107] Ivi, p. 222.
[108] Ivi, *passim*; N. Chomsky, *The Precipice. Neoliberalism, the pandemic and the urgent need for radical change*, cit., pp. 2-114. 163-176. 199-205. 223-238. 249-272. 317-334.
[109] H. Giroux, *Pedagogia critica*, cit., pp. 221. 263. 265.
[110] Ivi, p. 221.
[111] Ivi, p. 222.
[112] Ivi, p. 227.
[113] ICFE, *Reimagining our futures together: a new social contract for education*, cit., pp. 55-56. 61. 68. 131. 147.
[114] Unesco, *Education 2030. Educazione agli Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile*, cit., pp. 7-8; 10. 54-57.
[115] Ivi, p. 11.

ISSN: 2039-4039

Leviatano. E per questo è necessario, come si vedrà meglio infra, coltivare un *ethos* ecosistemico[116].

La pedagogia trasformativa e orientata all'azione dell'Unesco si fonda sull'istanza di concorrere criticamente alla creazione di un futuro sostenibile[117]; la capacità di re-immaginare il futuro pervade le otto competenze chiave per la sostenibilità, con particolare riferimento a quella di previsione[118]. Ciò coinvolge anche il futuro del senso autentico e profondo di democrazia, ideale perfettibile, alimentato dalla critica e dal dissenso, vivo finché persiste l'insoddisfazione verso i limiti non ancora superati[119]. La democrazia cresce in esperienze rigenerative che attivano organicamente e creativamente la persona e la comunità, continuamente ricostruite insieme[120], in contesti formativi cooperativi concepiti come un 'bene comune'[121].

Coltivare la sfera dell'immaginazione, nei sistemi educativi formali capaci di dialogare con gli universi informali, è cruciale. Il capitalismo neoliberista, oltre a costituire una fabbrica del consenso[122] e un'industria culturale, si dispiega come una macchina perfetta di dis-immaginazione[123]. Se non si è capaci di sognare nuovi mondi, non c'è futuro[124]. Per re-immaginare la semiosfera bisogna inventare un nuovo linguaggio, al tempo stesso della critica e della speranza[125]. La speranza, se non affonda in una partecipata critica che ridiscute radicalmente l'esistente, dischiudendo nuove possibilità, è una pia illusione. La critica, se non si condivide una fiducia trasformativa nella speranza, può diventare risentita e depressa; oppure, sterile ed elitaria ideologia, imprigionata in una bolla che rivela in trasparenza onirici contorni, eburnei e turriti; oppure, ancor peggio, un esotismo accademico funzionale alla carriera[126]. Perciò, pur restando profondamente debitori alla profetica disillusione di Herbert Marcuse[127], illumina

[116] F. Bearzi, *Saperi e competenze in una modalità ecosistemica di funzionamento*, «Mizar», VIII, 2 (2022), pp. 142-154.
[117] Unesco, *Education 2030. Educazione agli Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile*, cit., pp. 54-55.
[118] Ivi, p. 10.
[119] H. Giroux, *Pedagogia critica*, cit., pp. 194. 208; Z. Bauman, *The individualized society*, Polity, London 2001, pp. 54-55.
[120] J. Dewey, *Democrazia e educazione* [1916], Sansoni, Firenze 2004; Id., *Creative democracy: The task before us*, in Id., *The Later Works 1925-1953*, vol. XIV, a cura di J.A. Boydston, Southern Illinois University, Carbondale and Edwardsville (IL) 1988, pp. 224-230.
[121] ICFE, *Reimagining our futures together: a new social contract for education*, cit., pp. 2. 10-11. 13-14 e *passim*; R. Locatelli, *Education as a public and common good: Reframing the governance of education in a changing context*, Unesco, Paris 2018, pp. 1-17.
[122] N. Chomsky, E.S. Herman, *La fabbrica del consenso. La politica e i mass media* [2002²], Il Saggiatore, Milano 2021.
[123] H. Giroux, *Pedagogia critica*, cit.; H. Marcuse, *L'uomo a una dimensione. L'ideologia della società industriale avanzata*, cit.
[124] *Ibidem*; H. Giroux, *Pedagogia critica*, cit., pp. 26. 40. 258-259 e *passim*.
[125] H. Giroux, *Pedagogia critica*, cit., pp. 26-27 e *passim*.
[126] D. Macedo, *Introduzione all'edizione per il 50° anniversario*, in P. Freire, *Pedagogia degli oppressi*, cit., p. 11.
[127] H. Marcuse, *L'uomo a una dimensione. L'ideologia della società industriale avanzata*, cit., pp. 259-260.

ISSN: 2039-4039

e riscalda la via l'impegnato sorriso della critica speranza[128] e della fede nell'umanità di Paulo Freire.

Per ulteriori trascendenze

Il presente studio si propone di aprire nuove prospettive interpretative sul Rapporto e di stimolare ulteriori approfondimenti e confronti. La puntuale analisi della convergenza strutturale tra la *vision* della Pedagogia Critica e la *vision* del 'Nuovo contratto sociale per l'educazione' contribuisce a comprendere più in profondità la natura di quest'ultimo. L'elevata compatibilità tra le due *vision* suggerisce inoltre che per coltivare nei contesti educativi la re-immaginazione del mondo promossa dalla ICFE si valorizzi adeguatamente l'impegno scientifico della Pedagogia Critica, che offre a tal fine molteplici rilevanti suggerimenti e in alcuni casi vere e proprie feconde integrazioni.
Una delicata frontiera con cui si deve confrontare il tentativo di orientare l'*agency* delle nuove generazioni verso futuri equi, pacifici e sostenibili è rappresentata dal dominio squisitamente politico, su cui il Rapporto si limita a cursori e interessanti accenni[129]. Gli insegnanti incontrano particolari difficoltà nel dispiegare la propria funzione di professionisti riflessivi e trasformativi su questo critico e cruciale terreno, dato che la progressiva colonizzazione neoliberistica della scuola e dell'università ha comportato lo smarrimento del senso della valenza sociale e politica dell'educazione maturato nelle esperienze degli anni Sessanta e Settanta[130]. Rimandando ad un impegno monografico, basti qui sottolineare che risulta indispensabile: resistere alla depoliticizzazione dell'educazione indotta dal capitale[131]; recuperare la consapevolezza che la pedagogia è intrinsecamente politica e che l'insegnamento non è mai un atto neutrale[132], ma comporta la testimonianza e la crescita di un *ethos* di responsabilità sociale[133]; ricordare che

[128] P. Freire, *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio a* La pedagogia degli oppressi [1992], Gruppo Abele, Torino 2008, pp. 13-15 e *passim*; Id., *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, cit., p. 22 e passim; ICFE, *Reimagining our futures together: a new social contract for education*, cit., pp. 1. 7. 33-34 e *passim*.
[129] ICFE, *Reimagining our futures together: a new social contract for education*, cit., pp. 34. 40. Un'affermazione particolarmente intensa, che invita a ricercare approfondimenti nella Pedagogia Critica, è la seguente: «le priorità curricolari che seguono sono volte a sostenere l'inclusione, l'uguaglianza di genere, lo smantellamento delle ingiustizie e la vasta lotta contro le disuguaglianze necessaria per re-immaginare insieme i nostri futuri» (ivi, p. 66). Altri passi presentano programmaticamente e radicalmente l'obiettivo della decolonizzazione dell'educazione nel contesto della cooperazione internazionale (ivi, pp. 138. 141).
[130] P. Reggio, *Reinventare Freire. Lavorare nel sociale con i temi generatori*, FrancoAngeli, Milano 2006, p. 8. Sui contributi in questo periodo nel nostro Paese di Aldo Capitini, Danilo Dolci, Mario Lodi, don Lorenzo Milani, ivi, pp. 31-36.
[131] H. Giroux, *Pedagogia critica*, cit., p. 239 e *passim*.
[132] P. Freire, *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, cit., pp. 82-86. 91-92; H. Giroux, *Pedagogia critica*, cit., p. 29.
[133] M. Tarozzi, *Introduzione*, in P. Freire, *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, cit., pp. 7-13.

ISSN: 2039-4039

un progetto di vita, per dirsi significativo, implica necessariamente la questione della costruzione critica e trasformativa di una società equa, libera e democratica[134]; maturare la limpida distinzione tra una «pedagogia politica» e una «pedagogia politicizzante»[135]; dialogare con la plenitudine digitale[136] in cui si formano l'identità e i valori, anche politici, degli adolescenti[137] e in generale degli studenti, in una prospettiva di bi-alfabetizzazione[138] e di 'ri-alfabetizzazione sociale'[139], capace di rigenerare la 'cultura popolare' trascendendo la «desublimazione controllata del sistema»[140]; ascoltare le esperienze e gli insegnamenti dei discenti, affrontando insieme, nello spirito eminentemente contestuale e rispondente a problemi emergenti proprio della Pedagogia Critica[141], le questioni strutturali aperte dall'attualità, cercando di individuare i 'temi generatori'[142].

Resta da misurarsi con l'ultimo e ancor più ampio orizzonte. Il concetto marcusiano di 'trascendenza' ben si presta ad una riconsiderazione dialettica, in direzione di ulteriori trascendenze, vitali per un'autentica re-immaginazione del futuro. Il capitalismo neoliberista non nasce dal nulla, ma è l'epigono di ancestrali dinamiche esperienziali, di abissali modalità di funzionamento umano, che hanno consentito al Leviatano di assurgere al rango di «vera cultura (o religione) popolare di questo secolo»[143], in grado di assorbirci in «una esperienza globale, olistica, onnicomprensiva e onniavvolgente»[144], alimentata dal «culto feriale di miliardi di persone»[145]. Trascurare tale evidenza comporta il rischio di inficiare la stessa azione contro-egemonica per sostituire alla «Città terrena del progresso»[146] una «Città dell'Essere»[147]. Non si potrà trasformare il sistema socio-economico e ri-umanizzare l'antropocentrismo tecnocratico se non si convertirà la modalità di funzionamento prevalente nella comunità globale,

[134] H. Giroux, *Pedagogia critica*, cit., pp. 29. 107. 205.
[135] Ivi, p. 252.
[136] J.D. Bolter, *The Digital Plenitude*, MIT, Cambridge (MA) 2019; R. Maragliano, *Zona franca. Per una scuola inclusiva del digitale*, Armando, Roma 2019; L. Floridi, *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta cambiando il mondo*, Cortina, Milano 2017; P. Bonafede, *Connessioni e Relazioni. Filosofia dell'educazione e socialità digitale*, cit.; P.C. Rivoltella, *Media education. Idea, metodo, ricerca*, Morcelliana, Brescia 2017.
[137] F. Bearzi, A. Tarantino, *L'irruzione della guerra nella semiosfera degli adolescenti italiani: un focus group*, «Education Sciences & Society», XIII, 1 (2022), pp. 114-127.
[138] M. Wolf, *Lettore, vieni a casa. Il cervello che legge in un mondo digitale* (2018), Vita e Pensiero, Milano 2022; ICFE, *Reimagining our futures together: a new social contract for education*, cit., p. 38.
[139] P. Reggio, *Reinventare Freire. Lavorare nel sociale con i temi generatori*, cit.
[140] H. Marcuse, *L'uomo a una dimensione. L'ideologia della società industriale avanzata*, cit., p. 90.
[141] H. Giroux, *Pedagogia critica*, cit., pp. 111. 119.
[142] P. Reggio, *Reinventare Freire. Lavorare nel sociale con i temi generatori*, cit.
[143] L. Bruni, *Il capitalismo e il sacro*, cit., p. 18.
[144] *Ibidem*.
[145] *Ibidem*.
[146] E. Fromm, *Avere o essere?*, cit., pp. 14. 262.
[147] Ivi, p. 262.

ISSN: 2039-4039

sedimentata in quanto Erich Fromm ha definito «carattere sociale»[148]. La fusione della psiche individuale con la struttura socio-economica produce una *hexis* che tende a determinare tutto quanto si desidera, si agisce, si costruisce o si distrugge. Bisogna perciò, coraggiosamente e radicalmente, riconsiderare, in termini transdisciplinari e interculturali, i fondamenti del pensiero e dell'esperienza occidentale, il rapporto tra scienza, filosofia e religione, le modificazioni della relazione umana con l'ecosistema naturale e sociale[149], risalendo almeno al Neolitico.

A riguardo, nel quadro di una prospettiva che si ispira all'ecologia dei sistemi complessi, si è presentata con adeguato respiro in altra sede una promettente ipotesi di lavoro, articolata su due antitetiche modalità di funzionamento dell'organismo individuale e sociale: *relazionalità ecosistemica/relazionalità intenzionale* (il sostantivo punta alla centralità della relazione stessa, precedente la distinzione tra i correlati 'uomo' e 'natura', 'uomo' e 'società'). La relazionalità ecosistemica è caratterizzata dal *senso di interdipendenza*, risultando tendenzialmente *in ascolto attivo* e *aperta a nuovi equilibri dinamici*; la *relazionalità intenzionale*, al contrario, è caratterizzata dal *senso di autonomia soggettiva e di differenza esclusiva*, risultando tendenzialmente *sorda* e *dominatrice*[150]. Dal Neolitico sino all'Antropocene, con una vertiginosa accelerazione a partire dall'Età Moderna, la relazionalità intenzionale ha finito per esercitare una tirannia sempre più inarrestabile e disadattante. Si impone dunque come prioritario, per la distruttiva coscienza isolata e auto-referenziale (che dovrebbe invece riscoprirsi come 'emergenza' dell'ecosistema)[151] promotrice del collocamento della ragione tecnica al di sopra della realtà, ritrovare e rinnovare esperienze di funzionamento 'ecosistemico', crescervi una *hexis*, un *ethos*. Bisogna puntare ad esperienze (tras)formative che consistono, al tempo stesso, in un'auto-organizzazione e in un'eco-organizzazione, cambiando noi stessi insieme al contesto naturale e sociale in cui pensiamo e agiamo in termini interdipendenti, modificando così anche gli assunti di fondo, nei termini dell'apprendimento 3 di Bateson[152]. Lo sviluppo di una *hexis* ecosistemica, di un

[148] Ivi, pp. 175-176. 151-152. G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, cit., pp. 144-165, con la celebre analisi della società balinese, suggerisce che, pur in una complessa relazione circolare, in ultima analisi sia l'*ethos* a definire il modello organizzativo dell'economia.
[149] F. Bearzi, *Snorkeling ricreativo, relazionalità ecosistemica ed Educazione allo Sviluppo Sostenibile*, in S. Colazzo (ed.), *Animazione socio-culturale, intrattenimento educativo, outdoor education*, Armando, Roma 2021, pp. 156-176; E. Fromm, *Avere o essere?*, cit.; G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, cit.; J. Dewey, *Esperienza e natura*, cit.
[150] F. Bearzi, *Snorkeling ricreativo, relazionalità ecosistemica ed Educazione allo Sviluppo Sostenibile*, cit.
[151] J. Dewey, *Esperienza e natura*, cit. pp. 159-254.
[152] G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, cit.; F.J. Varela, E. Thompson, E. Rosch (edd.), *The embodied mind. Cognitive science and human experience*, revised edition, MIT, Boston (MA) 2017; T. Grange, S. Patera, *La valutazione formativa per sostenere lo*

ISSN: 2039-4039

ethos ecosistemico, costituisce dunque il presupposto dell'*agency* di autentiche competenze trasversali di sostenibilità, salvaguardandole dai tentativi di strumentalizzazione da parte del sistema.

Un importante riscontro a tale quadro è offerto dal concetto di «pianeta vivente»[153], tematizzato dal Rapporto nella sezione *Learning with the living planet*[154]. È necessario trascendere i limiti della maggior parte delle pratiche di matrice occidentale di *outdoor education*, puntando ad una prospettiva di «co-evoluzione e co-emergenza»[155] di uomo e natura, ad una «coscienza spirituale»[156] nel segno dell'interdipendenza e ad una concezione dell'uomo come essere *ecologico*, non semplicemente *sociale*[157]. Nelle culture delle comunità indigene e in molte cosmologie afro-asiatiche, i viventi non-umani risultano titolari di propri diritti, meritevoli di rispetto, saggi maestri e insegnanti[158] (come negli insegnamenti evangelici e francescani)[159]; millenarie culture ritengono che non si possa separare l'umanità dal resto del pianeta, come si riscontra per esempio nel *sumak kawsay quechua*, nei principi di relazionalità ('io sono perché noi siamo') della filosofia Bantu Nguni dell'*ubuntu*, nel concetto buddhista di *karuna* (compassione)[160]. In una feconda prospettiva interculturale, si possono trascendere riduttive dicotomie che inquinano la consapevolezza ecosistemica occidentale, tra cui individuale/collettivo, umano/naturale, intellettuale/fisico, spirituale/materiale[161]. Per affrontare la complessità antropocenica serve una svolta radicale[162], che in buona parte consiste nel recuperare una 'semplicità ecosistemica' che non riusciamo più a sperimentare.

Indagando le origini abissali del Leviatano, si giunge dunque alla questione della conversione della modalità di funzionamento umana attualmente imperante, in termini sempre più automatici e irrefrenabili; ciò richiede tempi distesi e si fonda sulla capacità di re-immaginazione del futuro delle nuove generazioni.

Dai tempi della Teoria Critica, molti avversari delle conseguenze dell'egemonia capitalistica considerano come una debolezza intellettuale o caratteriale non ammettere che non vi sia via d'uscita al disastro. Ma l'atteggiamento della

sviluppo della dimensione profonda dell'agire competente. Un caso di studio, «Education Sciences & Society», XII, 2 (2021), pp. 47-61.

[153] ICFE, *Reimagining our futures together: a new social contract for education*, cit., pp. 2. 4. 8. 46. 67. 71. 84. 119.

[154] Ivi, pp. 112-113.

[155] Ivi, p. 112.

[156] Ivi, p. 67.

[157] Ivi, pp. 112-113.

[158] *Ibidem*.

[159] Papa Francesco, *Laudato si'*, cit.

[160] ICFE, *Reimagining our futures together: a new social contract for education*, cit., p. 67.

[161] Ivi, pp. 126-127. 113. 26.

[162] D. Ria, *Antropocene e Complessità: note a margine di un recente Convegno Internazionale*, «Eunomia», XI, 2 (2022), pp. 159-172.

ISSN: 2039-4039

disillusione e della disperazione finisce per giocare a favore «della malvagità neoliberale, al cinismo della sua ideologia fatalista e al suo rifiuto inflessibile del sogno e dell'utopia»[163]. Ad educatori operanti nella scuola e nell'università capaci di un'utopia realistica, «gli utopisti presenti a se stessi»[164], che non indulgono in superficiali ottimismi, come «gli utopisti che sognano ad occhi aperti»[165], è consegnato buona parte dell'obiettivo a lungo termine della rigenerazione dell'umanità[166] e di quello, più prossimo e non meno incerto, della sua stessa sopravvivenza. Un obiettivo a cui guardare con critica speranza. In ultima analisi, però, tanto la critica quanto la speranza assumono veramente spessore soltanto se accompagnate dall'amore, dalla compassione, dal senso di interdipendenza. Verso l'umanità[167] e verso tutte le forme di vita[168].

FRANCESCO BEARZI
University of Salento

[163] P. Freire, *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, cit., p. 18.
[164] E. Fromm, *Avere o essere?*, cit., p. 225.
[165] *Ibidem*.
[166] Ivi, p. 229.
[167] P. Freire, *Pedagogia degli oppressi*, cit., pp. 99-100. 208.
[168] E. Fromm, *Avere o essere?*, cit., pp. 222-223.

ISSN: 2039-4039

La personalizzazione dell'insegnamento e dell'apprendimento: un ruolo per i *Chatbot* dell'*AI*?

Personalization of teaching and learning: a role for *AI Chatbots*?

SABRINA NATALI

AI Chatbots renew the controversy between those in favor and against technologies by questioning teachers on the possibility of their use in educational paths that respects the integrality of the person and the role and purpose of pedagogy and teaching in educational processes and school training. Artificial intelligence has a highly revolutionary potential, if it is used within the paradigm of personalization by a tutor-teacher who is aware of its benefits but above all of its limits and ethical challenges.

KEYWORDS: AI; CHATBOT; PERSONALIZATION; TEACHING; LEARNING.

La personalizzazione nei processi di insegnamento e di apprendimento

La presenza del docente *tutor* nelle aule delle scuole superiori, stabilita dall'OM 63/2023, sancisce una volta per tutte il diritto dello studente di ricevere (e il dovere del docente di declinare) la personalizzazione nei contesti di apprendimento e di insegnamento.
A livello istituzionale la personalizzazione si erge a criterio organizzativo della scuola (nel rispetto dell'autonomia e dei principi di sussidiarietà, equità, solidarietà, responsabilità)[1] e si focalizza sulla centralità del soggetto che apprende.
Ai docenti è richiesto di operare

> partendo dal particolare personale dello studente e di procedere verso il generale culturale delle discipline secondo un movimento induttivo-ascendente. L'azione formativa

[1] L. Cost. 3/2001, art. 118.

ISSN: 2039-4039

> personalizzata ha l'obiettivo di dare a ciascun alunno l'opportunità di sviluppare al meglio le proprie potenzialità[2].

Tramite la personalizzazione

> le capacità personali (intese come potenzialità) diventano competenze personali (capacità attualizzate) grazie all'insieme degli interventi formativi promossi da tutte le istituzioni educative formali, non formali e informali[3].

A livello pedagogico la personalizzazione si attua *nella circolarità ricorsiva tra insegnamento e apprendimento*, nell'adattamento del docente allo studente, nel rispetto della natura della persona, nel conseguimento dell'uguaglianza.
Se la scuola (dal greco *scholé*) è concepita come passione per la conoscenza (*studium*), tempo liberato (*otium*) e luogo del gioco e divertimento (*lusus*) lo studente vive un'esperienza personale di apprendimento che lo migliora sempre, in relazione a sé stesso e al mondo (*studiositas*), nella quale può stupirsi continuamente dei nuovi saperi appresi e *sostare* per riflettere su di essi con pazienza e lentezza[4] perché «fermarsi a riflettere non è perdere, ma guadagnare tempo formativo»[5].
In un simile contesto la formazione non potrà mai essere un fine con un termine, ma sempre un tramite per mantenere aperto e promuovere un fine che non avrà mai una fine: ovvero la formazione armonica, autonoma, razionale, protagonistica, creativa della persona, di ogni persona, al massimo livello possibile, nel mondo e nella storia che gli sono dati vivere[6]. La scuola, dunque, come spazio di incontro tra giovani e adulti che insieme, ognuno con le proprie conoscenze ed esperienze, affrontano e condividono in libertà la serietà e la bellezza di ciò che l'uomo definisce 'vita'.
Qualsiasi «insegnamento che sia imposto a forza all'animo» non potrà mai essere «durevole» perché chi impara qualsiasi cosa senza averla ricreata in libertà nella propria razionalità intenzionale, e senza averla riconosciuta suo bene, qualcosa che gli rende la vita umana più sua e più umana, in realtà non potrà mai «amarla» perché lo lascerà sempre più o meno estraneo[7].

[2] G. Bertagna, *Valutare tutti, valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*, La Scuola, Brescia 2004, p. 67.
[3] *Ibidem*.
[4] Id., *La pedagogia della scuola. Dimensioni storiche, epistemologiche ed ordinamentali*, in G. Bertagna, S. Ulivieri (edd.), *La ricerca pedagogica nell'Italia contemporanea. Problemi e prospettive*, Studium, Roma 2017, p. 51.
[5] J.-J. Rousseau, *L'Emilio o dell'educazione* [1762], a cura di A. Potestio, Studium, Roma 2017.
[6] G. Bertagna, *La pedagogia della scuola. Dimensioni storiche, epistemologiche ed ordinamentali*, cit., p. 81.
[7] Platone, *Repubblica*, libro VII, 536a-537a.

ISSN: 2039-4039

La *scholé* per essere tale deve affermare l'unicità di ogni individuo riconoscendo che tutti necessitano di interventi educativi, organizzativi e didattici non standardizzati e che valorizzino i talenti di ciascuno.
Per questo motivo al centro della *scholé* devono essere sempre riposte le esigenze della singola persona, e non dell'individuo standardizzato, che realizzano una scuola sottomessa alle emergenze degli accadimenti che si susseguono, contingenti al presente, «quasi non ci fosse più un passato denso e importante da recuperare, ma un futuro ricco di problemi e di responsabilità da preparare che solo insieme possono costituire il presente»[8].
Una scuola che si ponga il 'fine' della persona, come sopra esplicitato, dovrebbe porre al centro lo studente concreto, considerando come mezzi per la sua formazione le discipline, i docenti, le norme dello Stato, i genitori, la società, attraverso la personalizzazione, cioè trovando di volta in volta occasioni per permettere ad ogni studente di essere sé stesso e assumere la propria forma.

> Ogni persona possiede una forma con cui manifesta l'unica sostanza umana che contraddistingue tutti. Tale forma è peculiare per ciascuno e in base ad essa deve essere guidato al proprio maggior compimento possibile. Infatti, per avere successo, è importante che le vostre cure lo guidino a partire da questa forma. Uomini prudenti, spiate a lungo, osservate bene il vostro allievo prima di dirgli la prima parola; lasciate che possa manifestare in piena libertà [la maschera] della sua sostanza umana, non imponetegli nessuna limitazione, per poterlo vedere meglio nella sua integralità[9].

La personalizzazione può avvenire solo se si osserva una circolarità ricorsiva tra insegnamento e apprendimento, tra saperi ed esperienza reale attraverso una relazionalità, intesa come intreccio di relazioni interpersonali che educative, tra un *magis* e un *minus* nella consapevolezza che la maggiorità resta sempre una forma della sua minorità e che nessuno è maggiore in tutto o minore in tutto, ma ciascuno è maggiore in uno o più contesti e qualità e minore in altri contesti e altre qualità.
La personalizzazione consiste in un cammino relazionale senza fine: per quanto il maestro segua la persona dello studente assecondando la sua natura pur nella sua continua inconoscibilità egli deve essere consapevole che gli rimarrà sempre e comunque un 'resto' da conoscere della sua persona, sempre imprevedibile, non pianificabile, ancorché esistente e da scoprire in un cammino relazionale asintotico e senza fine.

[8] G. Bertagna, *La pedagogia della scuola. Dimensioni storiche, epistemologiche, ordinamentali*, cit., p. 77.
[9] J.J. Rousseau, *L'Emilio o dell'educazione*, cit.

ISSN: 2039-4039

Il ruolo dei docenti *tutor* nell'insegnamento personalizzato

Docente-tutor è

> chi è in grado di creare le condizioni intellettuali, ambientali e relazionali perché ogni studente, sotto la sua guida, apprenda 'non in quanto ha seguito le regole' stabilite da lui o da chiunque altro, ma in quanto è una 'riuscita' e cioè quando ha scoperto 'la propria regola' invece di applicarne una prefissata. Se può essere utile pianificare e organizzare quanto 'agirà domani' nel suo insegnamento, decontestualizzare il sapere che intende condividere con lo studente, 'logicizzare' il sapere da insegnare secondo una distribuzione rigorosamente standardizzata per tempi, dovrà essere ben consapevole dei limiti di questi suoi generosi impegni[10].

Se l'insegnante è colui che deve accompagnare lo studente ad apprendere insieme ai compagni, il centro della nuova scuola non può che essere la declinazione della personalizzazione nei percorsi formativi. Il punto di partenza deve essere il singolo studente, con nome e cognome, con le sue storie, le sue esperienze e competenze acquisite in famiglia, in città, nel gruppo dei pari, con gli strumenti digitali, nelle relazioni con coetanei di altre tradizioni culturali e religiose ecc. Si tratta di dosare, per ogni studente, l'osmosi delle pratiche critico-riflessive-sistematiche tipiche della scuola con quelle agite fuori dalla scuola. E di promuovere le occasioni di confronto e di rivisitazione tra pratiche diverse per imparare a tradurle reciprocamente e così adoperarle in maniera cooperativa per raggiungere le competenze comuni richieste. Questo lavoro deve essere svolto sotto la regia di un rousseauiano *gouverneur* che abbia autorevolezza magistrale e mantenga relazioni educative costanti, che guidi e orienti gli apprendimenti assumendo il ruolo di *peak performance coach* nei processi di *coaching*, *shaping*, *modeling*, *scaffolding*, *coping*, *fading*[11].

> Il tutor, in team con gli altri docenti del consiglio di classe, coordinerà la personalizzazione della formazione degli studenti, in particolare consentendo ai più deboli in alcuni apprendimenti di rafforzarsi e ai più disinvolti e avanzati di trovare le occasioni per avvalorarsi. Il tutor sarà decisivo anche per suggerire alla scuola di proseguire il recupero e il potenziamento della formazione in orari pomeridiani o, eventualmente, pure durante le vacanze estive[12].

[10] Ph. Perrenoud, *Curriculum: le réel, le formel, le caché*, in J. Houssaye (ed.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Esf, Paris 1994, pp. 61-76.
[11] G. Bertagna, *La scuola dopo il Covid. Tra spazio di esperienza ed orizzonte di attesa*, Studium, Roma 2020.
[12] P. Ferrario, *Docenti formati, tutor, nuovi percorsi. Il primo giorno di 'scuola del merito'. Intervista a G. Bertagna*, «Avvenire», 3 settembre 2023.

ISSN: 2039-4039

I Chatbot dell'AI nell'istruzione personalizzata

> Sono così minacciose tutte le tecnologie del virtuale? L'intero cammino verso l'intelligenza artificiale finirà per svalutare il valore della persona, riducendola a pura meccanica? O, invece, saranno i valori dell'uomo a indurre la scienza ad aprire nuovi fronti grazie alle conquiste tecnologiche? [Scenario, questo] molto incoraggiante, purché l'intelligenza umana rimanga padrona dei processi[13].

In ragione di una particolare tipologia di intelligenza artificiale generativa (*Generative Pre-trained Transformer*) siamo testimoni dell'inizio di una rivoluzione che per molti aspetti è paragonabile a quella vissuta con l'avvento di Internet. Questa AI è basata su algoritmo di apprendimento conversazionale (*LLM - Large Language Model*)[14] addestrato con un'enorme quantità di dati di testo che restituiscono *output* di qualità estremamente coerenti e contestuali. Per l'elevata efficienza delle sue risposte, a domande anche complesse, sta dando luogo ad una accesa disputa sull'opportunità di consentirle di accedere al mondo dell'istruzione e della scuola in generale, e se sì in quale misura e con quali modalità.
Secondo recenti studi[15] la sua integrazione nei percorsi di insegnamento e di apprendimento nell'AI porterebbe vantaggi per i docenti (automatizzazione di incombenze burocratiche e supporto nei processi valutativi), per gli studenti (maggiore coinvolgimento in percorsi personalizzati) e per le istituzioni educative formali e informali (adeguamento ai criteri di economicità, efficacia ed efficienza dei processi). Tuttavia, porterebbe con sé anche numerose sfide, scenari critici, implicazioni di natura etica[16] (in termini di valori e aspettative della società)[17] e interrogativi, oltre ad un bisogno di formazione, adeguamento delle infrastrutture e necessariamente un cambio di paradigma, una trasformazione radicale nel

[13] C.M. Martini, *Le cattedre dei non credenti*, a cura di V. Pontiggia, Bompiani, Milano 2015.
[14] Si tratta di un modello di intelligenza artificiale generativa (*Generative Pre-trained Transformer*) caratterizzata da una estrema semplicità di utilizzo, addestrata con un'enorme quantità di dati di testo e finalizzata a creare contenuti di alta qualità, estremamente coerenti e contestuali.
[15] V. Kuleto, M. Ilić, M. Dumangiu, et al., *Exploring Opportunities and Challenges of Artificial Intelligence and Machine Learning in Higher Education Institutions*, «Sustainability», XIII, 18 (2021); M. Tedre, T. Toivonen, H. Vartiainen et al., *Teaching Machine Learning in K–12 Classroom: Pedagogical and Technological Trajectories for Artificial Intelligence Education*, «IEEE Access», IX, 9 (2021), pp. 110558-110572.
[16] R. Eynon, E. Young, *Methodology, legend, and rhetoric: the constructions of AI by academia, industry, and policy groups for lifelong learning*, «Science, Technology, & Human Values», XLVI, 1 (2021), pp. 166-191.
[17] J. Kaplan, *Intelligenza artificiale. Guida al futuro prossimo*, LUISS University Press, Roma 2017.

ISSN: 2039-4039

nostro modo di 'vedere e costruire il mondo'[18] e dei nostri 'strumenti del comunicare'[19].

Questo tipo di AI rientra nella categoria di 'AI riproduttiva' o 'AI debole' (quella che cerca di ottenere con mezzi non biologici gli *output* del comportamento intelligente umano mirando a risolvere problemi, svolgere compiti e che sta sostituendosi all'uomo in molti contesti)[20] e non di 'AI produttiva' *o* 'AI forte' (quella finalizzata ad ottenere un equivalente non biologico della nostra intelligenza, e che ancora non esiste)[21]. Le due tipologie di AI si trovano, al momento, su due differenti piani come evidenziato dall'informatico olandese Edsger Wybe Dijkstra: «la domanda se un computer può pensare non è più interessante della domanda se un sottomarino può nuotare».

Quindi, l'AI che adesso sta suscitando dibattiti rimane ancora una forma di meccanismo deputato «all'esecuzione automatica di compiti che, solitamente, richiedono una certa intelligenza per essere eseguiti dagli esseri umani»[22] e può essere confrontata anche con la definizione proposta dal regolamento del Parlamento europeo nell'*AI Act*[23]. Di conseguenza, se consideriamo l'AI come una macchina che compie operazioni di lettura/scrittura di simboli si evita di chiamare in causa problemi relativi all'identità e alla coscienza personale per vederla solo come una macchina che sostituirà l'uomo nelle attività intellettuali ripetitive senza defraudare la didattica o compromettere la qualità dell'insegnamento.

> Non riusciamo ancora a capire che cosa l'IA generativa farà al nostro mondo. Figuriamoci se possiamo immaginare come impatterà a lungo termine nell'universo della formazione e della scuola[24].

[18] N. Goodman, *Ways of worldmaking*, Hackett Publishing, Cambridge 1978.
[19] M. McLuhan, *Understanding Media: The Extensions of Man*, Sphere Books, London 1964, tr. it., *Gli strumenti del comunicare*, Il Saggiatore, Milano 1997, pp. 22-32.
[20] L. Floridi, F. Cabitza, *Intelligenza artificiale: L'uso delle nuove macchine*. Bompiani, Milano 2021.
[21] L'AI 'produttiva', come branca della 'scienza cognitiva' interessata alla produzione di intelligenza umana (o magari superiore), è un fallimento completo. «I sistemi che sappiamo costruire hanno l'intelligenza di un tostapane e non abbiamo davvero la minima idea di come migliorare la situazione, non fosse altro per il fatto che sappiamo veramente pochissimo sulla stessa intelligenza umana», *Ibidem*.
[22] R. Kurzweil, R. Richter, M.L. Schneider, *The age of intelligent machines*, MIT press, Cambridge (MA) 1990.
[23] Parlando di Sistemi AI si fa riferimento «a sistemi capaci, per una determinata serie di obiettivi definiti dall'uomo, di generare *output* quali contenuti, previsioni, raccomandazioni o decisioni che influenzano l'ambiente con cui il sistema interagisce tanto in una dimensione fisica quanto in una dimensione digitale» (European Commission, *AI Act, a step closer to the first rules on Artificial Intelligence*, 11 maggio 2023 https://www.europarl.europa.eu/news/en/press-room/20230505IPR84904/ai-act-a-step-closer-to-the-first-rules-on-artificial-intelligence).
[24] Conrad Wolfram, cofondatore di Wolfram research, una piattaforma di ricerca sull'intelligenza artificiale.

ISSN: 2039-4039

Tuttavia, nella tabella sottostante, possiamo vedere i risultati di una ricognizione effettuata dal Joint Research Center UE[25] che ha cercato di esemplificare gli impatti dell'IA, fondata sui modelli conversazionali, sulla routine di un insegnante di scuola secondaria.

	Task	AI impact
1	Adapt teaching methods and instructional materials to meet students' varying needs and interests	High
2	Establish and enforce rules for behaviour and procedures for maintaining order among students	?
3	Confer with parents or guardians, other teachers, counsellors, and administrators to resolve students' behavioural and academic problems	Low
4	Maintain, accurate, complete, and correct students records as required by laws, district policies, and administrative regulations	High
5	Prepare, administer, and grade tests and assignments to evaluate student's progress	High
6	Prepare material and classrooms for class activities	Medium
7	Instruct though lectures, discussions, and demonstrations in one or more subjects, such as English, mathematics, or social studies	Medium
8	Establish clear objectives for all lessons, units, and projects, and communicate these objectives to students	Medium
9	Assist students who need extra help, such as by tutoring, and preparing and implementing remedial programs	High
10	Assign lessons and correct homework	High
11	Enforce all administration policies and rules governing students	Medium
...		
15	Meet or correspond with parents or guardians to discuss children's progress and to determine priorities and resource needs	Medium

Tabella 1: Potential impact, middle-school teacher tasks.

L'efficacia dei *Chatbot* dell'*IA* nella personalizzazione degli insegnamenti

L'utilizzo dei Chatbot nella didattica è svariato a condizione che si inseriscano i *prompt* adeguati, ossia che si pongano le domande in modo chiaro e distinto, realizzando quanto previsto già nel 2021 da D. Clark[26].
Tra gli esempi di applicazione si va dall'integrazione dell'IA con la realtà virtuale[27] alle piattaforme interattive[28] (*Interactive Learning Environment - ILE*) per gli

[25] European Commission, *The Impact of Artificial Intelligence on Learning, Teaching, and Education*, Publication Office of the European Union, Lëtzebuerg 2018, p. 20 https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/5cb8eee3-e888-11e8-b690-01aa75ed71a1
[26] D. Clark**,** *Artificial intelligence for learning: How to build intelligent systems that learn with you*, Kogan Page, London 2020.
[27] D. Lelei, G. McCalla, *How to Use Simulation in the Design and Evaluation of Learning Environments with Self-directed Longer-Term Learners*, in *Artificial Intelligence in Education*, vol. I, Springer, Cham 2018, pp. 253-266.
[28] M. Chassignol, A. Khoroshavin, A. Klimova et al., *Artificial intelligence trends in education: A narrative overview*, in «Procedia Comput. Sci.», XIV, 136 (2018), pp. 16-24.

ISSN: 2039-4039

scambi tra insegnanti e studenti, dal tutoraggio intelligente (*MATHia*[29] e *Why2-Atlas*[30]) alla valutazione degli apprendimenti in ottica di monitoraggio.
Per contrastare il fenomeno del *cheating* con l'AI molti docenti hanno riveduto le proprie modalità di insegnamento[31] chiedendo agli studenti invece che un *output* personale una valutazione delle risposte dei Chatbot.
I Chatbot AI possono essere utilizzati dai docenti per fornire agli studenti *feedback* focalizzati, apprendimenti personalizzati e tutoraggio.
Con essi è possibile monitorare il progresso negli apprendimenti (individuando le aree da rinforzare e migliorare o da integrare attraverso suggerimenti mirati) e restituire un'analisi statistica (verifiche, risposte, interazioni) per rilevare i differenti modelli cognitivi di ogni studente.
L'AI può adattare contenuti e attività per motivare e coinvolgere gli studenti nell'apprendimento partendo dai loro interessi, capacità e obiettivi.
Inoltre, i sistemi di AI possono essere utilizzati per rispondere in tempo reale, 24 ore su 24, alle domande degli studenti dando ulteriori rinforzi, in termini di spiegazioni e di esercizi, per permettere l'assimilazione dei contenuti, semplificare i concetti e produrre materiali semplificati. Gli strumenti dell'AI hanno infatti grandi potenzialità di inclusività (sistemi di sintesi e riconoscimento vocale, traduzione automatica, tutoraggio intelligente, realtà immersiva – aumentata e virtuale) per gli studenti con bisogni speciali a sostegno della diversità e della promozione della loro partecipazione finalizzata al successo formativo.

L'in-efficacia dei Chatbot dell'AI nella personalizzazione degli insegnamenti

«Si potrebbe pensare che le parole scritte parlino come se avessero intelligenza; ma se, volendo capire bene, le si interroga, dicono sempre e solo la stessa cosa»[32].
Le tecnologie dell'AI, per quanto si sappia ora, sono dei sistemi che individuano modelli in una grande mole di informazioni fornendoci ulteriori punti di vista su di essi. Tuttavia, non possono dirci nulla di nuovo sugli stessi. La restituzione dell'AI

[29] Software progettato per l'apprendimento *on line* della matematica. https://www.carnegielearning.com/solutions/math/mathia/
[30] Software progettato per l'apprendimento *on line* della fisica quantitativa.
[31] X. Zhai, *ChatGPT User Experience: Implications for Education*, 4 gennaio 2023. https://ssrn.com/abstract=4312418; K. Huang, *Alarmed by A.I. Chatbots, Universities Start Revamping How They Teach With the rise of the popular new chatbot ChatGPT, colleges are restructuring some courses and taking preventive measures*, «The New York Times», 16 gennaio 2023.
[32] Platone, *Fedro*, 275c-277a.

ISSN: 2039-4039

è un'analisi di tipo statistico-quantitativo-nomotetico, non certamente di tipo qualitativo-idiografico.
Se resistiamo alla tentazione di antropomorfizzare l'AI, infatti, ci accorgeremo che è solo una programmazione ben fatta di una grande quantità di dati che non potrà, in alcun modo, prendere autocoscienza di sé.
La tecnologia dei Chatbot dell'AI utilizza la pertinenza semantica aderendo a modelli statistici ottenuti dai dati di partenza, di conseguenza, a causa di questa natura meta-informativa l'*output* di un programma di generazione di immagini, ad esempio, è mimetico degli stessi dati usati per addestrare il sistema. Ci illudiamo di vedere originalità nelle immagini create dall'AI ma in realtà si tratta solo di una modalità complessa di visualizzazione basata sulla ricombinazione statistica dei dati iniziali.
Lo stesso Alan Turing citava l''obiezione di Lady Lovelace', desunta dagli scritti della matematica e scrittrice britannica che con Charles Babbage contribuì a creare il prototipo del primo calcolatore programmabile: «la Macchina Analitica non ha la pretesa di originare alcunché. Sa fare qualsiasi cosa noi sappiamo ordinarle di fare»[33].
Per dirlo in altre parole:

> Ciò che esse riescono a controllare [le tecnoscienze], dunque, non è il 'nuovo' davvero imprevisto, sconosciuto e impensato che viene ed irrompe nell'esistenza dei soggetti e del creato, che non dipende in alcun modo da loro, ma piuttosto chiamano 'nuovo' la ricombinazione possibile, che dipende da loro, di pochi o tanti elementi dell'esperienza e dell'esistenza che è esistita ed esiste e che esse hanno conosciuto o conoscono per *logos*. La loro creatività, quindi, non è, filosoficamente e teologicamente, quella radicale che è stata indicata nella tradizione occidentale come 'creazione' dal nulla, ma è piuttosto un'innovazione incrementale, ancorché ardita, originale e inedita, dell'esistito e dell'esistente nella realtà o nei pensieri. Il che spiega perché le speranze sollevate in modo legittimo nel cuore degli uomini dalle tecnoscienze, 'scienze dell'educazione e/o formazione comprese', diventino invece 'ingannevoli' e 'vane', come quelle donate da Pandora, se dimenticano i limiti ontologici e gnoseologici da cui provengono e i fini a cui possono ambire (non possono mai, ad esempio, salvo disilludere pesantemente, essere di natura soteriologica)[34].

[33] A.M. Turing, *Computing Machinery and Intelligence*, «Mind», LIX, 236 (1950), pp. 433-60 (tr. it. *Calcolatori e intelligenza*, in D.C. Dennett, D.R. Hofstadter, *L'io della mente. Fantasie e riflessioni sul sé e sull'anima*, Adelphi, Milano 1985).
[34] G. Bertagna, *Introduzione. La pedagogia e le 'scienze dell'educazione e/o della formazione'. Per un paradigma epistemologico*, in Id. (ed.), *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, Studium, Roma 2019, p. 47.

ISSN: 2039-4039

Herman Hesse nel romanzo *Il giuoco delle perle di vetro* molti anni prima della scoperta dell'AI descrive le innumerevoli applicazioni di un gioco che punta a diventare lingua universale e che «fra i matematici viene portato a un alto grado di snellezza e capacità di elevazione, acquistando quasi la coscienza di sé e delle proprie possibilità». Grazie alla sua popolarità viene «accolto temporaneamente e imitato da quasi tutte le scienze», per scoprire «sempre nuove relazioni, analogie e corrispondenze tra le formule astratte». La *Società del Giuoco*, fondato sui principi dell'arte combinatoria di leibniziana memoria, ha una gerarchia di studiosi a capo della quale si pone il *Magister Ludi* a garanzia delle combinazioni infinite che saranno generate.

> Non sapevano, invece, che questo ordinamento delle cose non è affatto ovvio, che presuppone una data armonia fra mondo e spirito, la quale può sempre essere turbata, che la storia universale non aspira, tutto sommato, a ciò che è desiderabile, bello e ragionevole, ma tutt'al più lo tollera come eccezione[35].

L'AI potrà quindi ricombinare e interpolare tutte le conoscenze del mondo ma non potrà mai crearne di nuove semplicemente perché non ha il metodo per farlo.

Rischi, limiti e sfide pedagogiche dei Chatbot dell'AI

Accanto alle sue innumerevoli potenzialità possiamo intuire le altrettanto numerose criticità.
Si parte dai costi (molto elevati in termini di hardware e software) per arrivare ai problemi relativi alla privacy (come proteggere i dati personali), dall'utilizzo decontestualizzato dall'apprendimento alle tematiche inerenti alle dipendenze dalle tecnologie (in termini di atrofizzazione del pensiero e della perdita di pensiero critico). Sebbene i Chatbot dell'AI abbiano tutto il potenziale per supportare un docente-tutor nei percorsi di personalizzazione è bene considerarne i principali rischi e sfide che si incontrerebbero in ambito educativo e formativo.

[35] H. Hesse, *Il giuoco delle perle di vetro* [1943], Mondadori, Milano 1955, p. 142.

ISSN: 2039-4039

I rischi dei Chatbot dell'AI

Per quanto ancora non sia possibile valutare gli effetti dell'interazione uomo-macchina potenziata dall'AI si intravedono dei rischi di varia natura.
Il primo al quale si potrebbe essere esposti è l'influenza dell'AI sugli abituali comportamenti e androritmi finalizzata alla reificazione dell'uomo[36].
Le tecnologie basate sull'AI «potrebbero progressivamente imporre la loro legge orientando sempre più le decisioni umane»[37]: da un livello incentivante sino ad uno più seduttivo, prescrittivo e infine coercitivo, riducendo sempre più il controllo personale[38].
Un altro rischio è che le tecnologie basate sull'IA, implementando in ottica aumentativa le capacità cognitive (dalla memoria all'associazione, dalla decisione al giudizio) nel lungo periodo, potrebbero non essere più a beneficio ma a danno dell'umanità provocando un indebolimento delle stesse.

> Ingegnosissimo Theuth, c'è chi è capace di creare le arti, e chi è invece capace di giudicare quale danno o quale vantaggio ne ricaveranno coloro che le adopereranno: [...] la scoperta della scrittura avrà per effetto di produrre dimenticanza nelle anime di coloro che la impareranno, perché fidandosi della scrittura, si abitueranno a ricordare dal di fuori mediante segni estranei e non dal di dentro e da sé medesimi[39].

Si parla infatti oggi di 'memoria transattiva'[40], di 'effetti disabilitanti delle nuove tecnologie'[41] e addirittura di 'demenza digitale'[42].
La delega delle decisioni umane ai sistemi di AI, addestrati peraltro solo con gli aspetti quantificabili della realtà, causerebbe anche un depotenziamento delle competenze professionali (*deskilling*). Affidarsi costantemente ad una macchina, ritenendo che possa fare meglio di un essere umano nella risoluzione dei possibili errori, porterebbe progressivamente anche ad una deresponsabilizzazione degli atti.
Inoltre, pensare che un lavoro, inteso come attività volta a formare, sviluppare competenze e a far riflettere sul proprio agire e sul significato profondo

[36] H. Jonas, A. Dal Lago, G. Bettini, *Dalla fede antica all'uomo tecnologico: saggi filosofici*, Il Mulino, Bologna 1991.
[37] É. Sadin, *La inteligencia artificial: el superyó del siglo XXI*, «Nueva sociedad», LII, 279 (2019), pp. 141-148.
[38] Esperimenti di condizionamento psicologico di questo tipo sono già condotti su altrettante piattaforme digitali all'insaputa dei loro utenti; M. Hildebrandt, V. Dignum, *HCI sustaining the rule of law and democracy: a European perspective*, «Interactions», XXVIII, 1 (2020), pp. 34-37.
[39] Platone, *Fedro*, 274c - 275b.
[40] E.F. Risko, A.M. Ferguson, D. Mclean, *On Retrieving Information from External Knowledge Stores. Feeling-of-Findability, Feeling-of-Knowing and Internet Search*, «Computers in Human Behavior», XXXIX, 65 (2016), pp. 534-543.
[41] N.G. Carr, *Internet ci rende stupidi? Come la Rete sta cambiando il nostro cervello*, Raffaello Cortina, Milano 2011.
[42] M. Spitzer, *Demenza digitale. Come la nuova tecnologia ci rende stupidi*, Corbaccio, Milano 2013.

ISSN: 2039-4039

dell'esperire umano[43], possa essere svolto, allo stesso modo e anche meglio, da una macchina è svilente. È necessario, dunque, innovare la didattica con gli strumenti adeguati a sottoporsi ad attività di *reskilling*

> tenendo presente che il valore umano non sarà mai riducibile al livello di aggiornamento, competenza o completezza. La persona sarà sempre altro, molto più di tutto ciò che è calcolabile[44].

Un ulteriore rischio si ha quando le predizioni dell'AI

> influenzano l'anticipazione delle interazioni e causano un aggiustamento delle azioni, contribuendo a creare un presente futuro diverso rispetto a quello che avrebbe potuto verificarsi se non si fossero considerate le predizioni della macchina[45].

Tale pericolo, definito 'sclerosi sistemica'[46], descrive il rischio per l'uomo di perdere il gusto dell'esplorazione e della gestione del futuro che l'uomo ha sempre tentato di domare, prevedere e propiziare attraverso tre diversi modalità: la via magica, la via tecnica e la prudenza[47].

I limiti dei Chatbot dell'AI

Limite creativo

I Chatbot dell'AI non sono programmati per affrontare domande troppo complesse o contesti educativi sfidanti che richiedono pensiero divergente e capacità di previsione. Per sua natura l'AI è quanto di più lontano ci sia dal concetto di creatività.

> La definizione di creatività è imprecisa e si presenta come un'immagine sospesa, come qualcosa che non ha confini e non può essere inscritta in uno spazio e in un tempo. È un atto sospeso in attesa di una specificazione: la creatività è una questione di definizione che presume un esercizio teoretico volto a deciderne i confini per darle un posto nell'agire umano chiamato a compiersi nella sua pienezza e a fare il proprio Destino. La creatività, è la premessa pedagogica al pensiero critico e al giudizio[48].

[43] A. Potestio, *Alternanza formativa. Radici storiche e attualità di un pensiero pedagogico,* Studium, Roma 2020.
[44] M. Bentivogli, *ChatGPT ci ruberà il lavoro? Ecco perché l'intelligenza artificiale non deve fare paura*, «La Repubblica», 25 gennaio 2023.
[45] *Ibidem*.
[46] F. Cabitza, *Deus in machina? L'uso umano delle nuove macchine, tra dipendenza e responsabilità*, in L. Floridi, F. Cabitza (edd.), *Intelligenza Artificiale. L'uso delle nuove macchine*, cit.
[47] G. Bertagna, *Introduzione. La pedagogia e le 'scienze dell'educazione e/o della formazione'. Per un paradigma epistemologico*, cit.
[48] S. Nosari, *Il dovere creativo. Princìpi e conseguenze della creatività umana*. Studium, Roma 2019.

ISSN: 2039-4039

Può solo scaturire dall'incontro con un essere umano che esprime un giudizio sulla produzione dell'AI. Per questo motivo «l'arte è senza dubbio ciò che più distingue gli esseri umani dal resto del creato. È la cosa che ci rende più che mai orgogliosi di essere ciò che siamo»[49].

Limite relazionale

La relazione pedagogica che si instaura tra un *magis* e un *minus* è la cifra costitutiva ed ineliminabile di tutti i soggetti dei processi educativi e formativi.
Tale relazione, tra chi esercita l'*auctoritas*, ed è *magister*, e chi sceglie di crescere nel modo che gli è proposto da chi esercita autorità e riconosce di essere *minus*, è per sua natura asimmetrica: all'avanzamento di una persona in una direzione corrisponde sempre il ritrarsi volontario, ragionato, libero e responsabile dell'altra, e ciò proprio per riconoscere e valorizzare l'esercizio della volontà, della ragione, della libertà e della responsabilità di ambedue nel tendere al meglio di sé[50].
Un abuso dei Chatbot dell'AI potrebbe inficiare tale relazione e rappresentare una minaccia al mestiere dell'insegnante[51], il quale è chiamato a sviluppare conoscenze e competenze coinvolgendo gli studenti in una relazione empatica, non a erogare solamente contenuti.
Grazie al maestro lo studente può trovare l'amore per un'autentica ricerca del piacere di studiare affinando «lo sguardo, per riuscire a vedere quanto pur davanti ai nostri occhi, da soli non siamo stati capaci d'intuire e concettualizzare»[52].
Infatti, ripensando ai nostri insegnanti mentori ricordiamo il loro lato umano e relazionale, quello che 'lascia un segno', non certamente i contenuti erogati. Pertanto, l'AI può essere un supporto all'insegnante e mai uno strumento sostitutivo della relazione pedagogica e della conoscenza umana.

Limite empatico

I computer non saranno mai in grado di provare emozioni (non ci ingannino i software di analisi delle emozioni facciali, programmati per restituire reazioni standardizzate) e quindi di interagire con gli umani tramite l'empatia, un sentire originario che permette di «vedere in prima persona» mettendosi alla «giusta distanza per essere accanto all'altro»[53].

[49] J. Gottschall, *The Rise of Storytelling Machines*, in J. Borckman (ed.), *What to Think About Machines That Think*, Harper Perennial, New York 2015, pp, 179-180.
[50] G. Bertagna, *Introduzione. La pedagogia e le 'scienze dell'educazione e/o della formazione'. Per un paradigma epistemologico*, cit.
[51] N. Selwyn, *The future of AI and education: Some cautionary notes*, «European Journal of Education», LVII, 4 (2022), pp. 620-631.
[52] G. Bertagna, *Introduzione. La pedagogia e le 'scienze dell'educazione e/o della formazione'. Per un paradigma epistemologico*, cit.
[53] E. Stein, *L'empatia*, Franco Angeli, Milano 1986.

ISSN: 2039-4039

Nonostante l'AI possa dare l'idea di conoscere le persone, in realtà, implementa algoritmi sulla base dei dettagli che le vengono forniti sviluppando una conoscenza solamente superficiale.
L'AI non è addestrata per provare sentimenti né per condividere benefici ma solo per eseguire ordini che, peraltro, non potrà mai disattendere come capita nelle relazioni umane. L'AI non si discosta mai dalla propria linea di condotta a meno che si attenga ad un cambio di probabilità, ad un vincolo imposto dal programmatore o alla richiesta specifica di fornire dei dati in modalità random.

Le sfide dei Chatbot dell'AI

Quando si utilizzano i dati personali degli studenti per alimentare i *prompt* dei Chatbot dell'AI affiorano numerosi dubbi sulla sicurezza dei dati e sul rispetto della privacy. Per questo motivo è cruciale seguire politiche ferree in regime di protezione dei dati fondate sulla trasparenza (tutti devono essere informati circa la raccolta dei dati personali), sul rispetto della privacy (i dati devono essere usati per finalità esclusivamente educative) e sotto costante supervisione umana (insegnanti e Dirigenti scolastici devono assicurarne un uso adeguato).
Inoltre, parlando di ulteriori criticità connesse al suo utilizzo non si può non citare il concetto di *AI Bias*[54], riferito a tutte quelle circostanze nelle quali gli algoritmi mettono in atto una serie di atteggiamenti discriminatori verso gruppi minoritari di persone, spesso riflessi da opinioni e pregiudizi diffusi prevalentemente nella società occidentale, sulla base dell'etnia, del genere, del sesso biologico, della cultura e dell'età.

Integrare l'AI con l'esperienza dei docenti-tutor

Per Conrad Wolfram, uno dei pionieri dell'utilizzo dell'AI in campo educativo-didattico, è necessaria un'alfabetizzazione computazionale che permetta agli studenti di congegnare dei *prompt* finalizzati allo sviluppo del pensiero strategico. In questo modo si maturerebbero competenze utili agli impieghi del futuro che saranno caratterizzati da un elevato grado di concettualizzazione.
La sfida che l'AI pone alla didattica è di natura trasformativa: i docenti dovranno modificare la propria metodologia di insegnamento e di assegnazione dei compiti

[54] «A bias is a prejudice in favor of or against one thing, person, or group compared with another, usually in a way considered to be unfair», Lexalytics, White paper, https://www.lexalytics.com/resources/understand-bias-machine-learning/

ISSN: 2039-4039

che non potranno più essere, per forza di cose, esecutivi ma concentrarsi sul fattore umano, sul ragionamento.
Infatti, una domanda che tutti i docenti si stanno ponendo è se abbia ancora senso assegnare compiti esecutivi che possono essere risolti in pochi minuti dall'Intelligenza Artificiale.
La risposta a questa domanda, come afferma Wolfram, consiste nell'utilizzare in classe delle strategie che possano integrare l'AI nella didattica in maniera coinvolgente e inclusiva per tutti, come la *flipped classroom*, la didattica laboratoriale, le attività di gruppo.
Partendo dal presupposto che tutte le attività innovative richiedono sempre conoscenze teoriche, oltre che studio, il punto cruciale per ogni docente è quello di partire dalla competenza che vuole sviluppare negli studenti per scegliere successivamente, dalla cassetta degli attrezzi, lo strumento dell'AI per costruire intorno l'attività più adatta al contesto classe.
Sono molti gli esempi di integrazione degli strumenti dell'AI nella didattica tradizionale. A titolo illustrativo se ne menzionano alcuni.
Con Midjourney o DALL-E (software generatori di immagini) gli studenti, suddivisi in gruppi, possono chiedere all'AI di creare, partendo da descrizioni testuali, delle immagini che rendano visibili i loro progetti.
Con ChatGPT si può sperimentare la lezione al contrario (inserendo nel Chatbot un test già svolto, gli studenti ne possono inferire le possibili domande), trovare gli errori (molto spesso negli output dell'AI ci sono errori da correggere, contenuti da perfezionare e integrare, che contribuiscono a fornire un ulteriore addestramento all'AI che apprende), simulare conversazioni tra personaggi di fantasia o personaggi storci realmente esistiti.
È necessario che i docenti si formino all'utilizzo di questa nuova tecnologia, magari in modalità laboratoriale in contesti di gruppo, per sfruttarla a vantaggio loro e degli studenti, acquisendo ulteriori competenze digitali (per scegliere gli strumenti adeguati), pedagogiche (per personalizzare e adattare i contenuti), collaborative (per condividere con i colleghi).
Il docente formato alla tecnologia AI dovrà avere una funzione di guida (per motivare e coinvolgere gli studenti), di facilitatore (per adattare contenuti in modalità inclusiva) e di mediatore (nella promozione della cittadinanza digitale e della democrazia).

ISSN: 2039-4039

Considerazioni conclusive

Sono molte le domande aperte sull'AI che necessitano di sedimentare nella riflessione per poterle considerare con una adeguata distanza critica e valutazione obiettiva.
Questa tecnologia può essere compresa al meglio se la affrontiamo consapevoli che non si tratta di vera 'intelligenza' perché il valore del processo creativo non potrà mai essere delegato ad un processo automatico.
È necessaria una attenta e costante supervisione, fondata su adeguati modelli pedagogici e linguistici, per monitorare attentamente l'uso e l'abuso di questa «tecnologia molto potente» perché potrebbe «essere la porta d'accesso ad un uso improprio e distopico»[55].
La provvisoria conclusione è che l'utilizzo di questi agenti conversazionali sia finalizzato a migliorare le strategie di apprendimento/insegnamento dei nostri contesti educativi e formativi tramite la personalizzazione dell'esperienza (tutoraggio, feedback immediati, creazione materiali…) e l'automatizzazione dei processi (valutazione oggettiva, monitoraggio, compilazione della documentazione…) per lasciare sempre più spazio alla relazione pedagogica ed educativa e al supporto e alla motivazione degli studenti.
Un equilibrio integrato tra AI e interazione umana consentirà di non ridurre l'istruzione ad una mera sequenza di algoritmi rendendo infondato il timore dei docenti di essere sostituiti dall'AI. Essa potrà diventare uno strumento sempre più importante di supporto ma starà a loro non utilizzarlo in modo invasivo o fagocitante mettendo sempre in primo piano l'originalità della persona in un continuo equilibrio tra tecnologia ed empatia.
Se è vero che le tecnologie non sono né buone né cattive ma neppure neutrali[56] gli eventuali scenari futuri dipenderanno sia dal loro uso sia dal loro abuso, che rifletterà gli ideali, gli interessi e le aspettative di chi li ha progettati. Per questo motivo è importante prendere dal passato gli spunti per agire nel presente e nel futuro secondo la prospettiva pedagogica.

[55] *Ibidem*.
[56] M. Kranzberg, *Technology and History: 'Kranzberg's Laws*, «Technology and Culture», XXVII, 3 (1986), pp. 544-556.

ISSN: 2039-4039

La caratteristica specifica della pedagogia, dunque, è quella di avere i piedi realisticamente piantati nel passato, ma con testa e corpo sempre rivolti in avanti, in un oltre. Quasi all'arrembaggio del futuro che viene verso il presente di ciascuno, al fine di farlo riconoscere o di usarlo come possibile *kairos*. In questo modo, l'im-perfetto e il futuro, per ogni soggetto, costituiscono lo strumento per ottenere un perfetto migliore di quello finora accumulato nell'esperienza e nell'esistenza propria e di tutti coloro i quali ciascuno è in relazione[57].

SABRINA NATALI
University of Torino

Bibliografia

Bentivogli M., *ChatGPT ci ruberà il lavoro? Ecco perché l'intelligenza artificiale non deve fare paura*, «La Repubblica», 25 gennaio 2023
Bertagna G., *Valutare tutti, valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*, La Scuola, Brescia 2004.
Id., *La pedagogia della scuola. Dimensioni storiche, epistemologiche ed ordinamentali*, in G. Bertagna, S. Ulivieri (edd.), *La ricerca pedagogica nell'Italia contemporanea. Problemi e prospettive*, Studium, Roma 2017, pp. 28-105.
Id., *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2010.
Id., *Introduzione. La pedagogia e le 'scienze dell'educazione e/o della formazione'. Per un paradigma epistemologico*, in id. (ed.), *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, Studium, Roma 2019, pp. 7-60.
Id., *La scuola dopo il Covid. Tra spazio di esperienza ed orizzonte di attesa,* Studium, Roma 2020.
Calvani A., Fini A., *Intelligenza artificiale per l'educazione*, Il Mulino, Bologna 2023.
Carr N.G., *Internet ci rende stupidi? Come la Rete sta cambiando il nostro cervello*, Raffaello Cortina, Milano 2011.
Chassignol M., Khoroshavin A., Klimova A. et al., *Artificial intelligence trends in education: A narrative overview*, «Procedia Comput. Sci.», XIV, 136 (2018), pp. 16-24.
Claparède E., *La scuola su misura* [1920], tr. it E. Cassin, M. Fasolo, M. Valeri, La Nuova Italia, Firenze 1952.
Clark D., *Artificial intelligence for learning: How to build intelligent systems that learn with you*, Kogan Page Ltd, London 2020.
Eynon R., Young E., *Methodology, legend, and rhetoric: the constructions of AI by academia, industry, and policy groups for lifelong learning*, «Science, Technology, & Human Values», XLVI, 1 (2021).
European Commission, *AI Act, a step closer to the first rules on Artificial Intelligence*, 11 maggio 2023 https://www.europarl.europa.eu/news/en/press-room/20230505IPR84904/ai-act-a-step-closer-to-the-first-rules-on-artificial-intelligence
Ead., *The Impact of Artificial Intelligence on Learning, Teaching, and Education*, Publication Office of the European Union, Lëtzebuerg 2018. https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/5cb8eee3-e888-11e8-b690-01aa75ed71a1
Ferrario P., *Docenti formati, tutor, nuovi percorsi. Il primo giorno di "scuola del merito", Intervista a G. Bertagna*, «Avvenire», 3 settembre 2023.
Ferri P., *MOOC, didattica universitaria digitale e Learning analytics, Opportunità e prospettive*, in «Giornale italiano della ricerca educativa», XII, numero speciale (settembre 2019), pp. 13-26.
Floridi L. – Cabitza F., *Intelligenza artificiale: L'uso delle nuove macchine*. Bompiani, Milano 2021.
Goodman N., *Ways of worldmaking*, Hackett Publishing, Cambridge 1978.
Gottschall J., *The Rise of Storytelling Machines*, in J. Brockman (ed.), *What to Think About Machines That Think*, Harper Perennial, New York 2015.
Herft A., *A Teacher's Prompt Guide to ChatGPT aligned with 'What Works Best' Guide*, https://drive.google.com/file/d/15qAxnUz0wAPwHzoaKBJd8FAgi0ZYcIxq/view (ultima consultazione 14/09/2023).
Hesse H., *Il giuoco delle perle di vetro* [1943], Mondadori, Milano 1955.
Hildebrandt M., Dignum V., *HCI sustaining the rule of law and democracy: a European perspective*, «Interactions», XXVIII, 1 (2020), pp. 34-37.

[57] G. Bertagna, *Introduzione. La pedagogia e le 'scienze dell'educazione e/o della formazione'. Per un paradigma epistemologico*, cit., p. 37.

ISSN: 2039-4039

Huang K., *Alarmed by A.I. Chatbots, Universities Start Revamping How They Teach With the rise of the popular new chatbot ChatGPT, colleges are restructuring some courses and taking preventive measures*, «The New York Times», 16 gennaio 2023
Lelei D., McCalla G., *How to Use Simulation in the Design and Evaluation of Learning Environments with Self-directed Longer-Term Learners*, in *Artificial Intelligence in Education*, vol. I, Springer, Cham 2018, pp. 253-266.
Jonas H., Dal Lago A., Bettini G., *Dalla fede antica all'uomo tecnologico: saggi filosofici*, Il Mulino, Bologna 1991.
Kaplan J., *Intelligenza artificiale. Guida al futuro prossimo*, LUISS University Press, Roma 2017.
Kranzberg M., *Technology and History: 'Kranzberg's Laws*, «Technology and Culture», XXVII, 3 (1986), pp. 544-546.
Kuleto K., Ilić M., Dumangiu M., et al., *Exploring Opportunities and Challenges of Artificial Intelligence and Machine Learning in Higher Education Institutions*, «Sustainability», XIII, 18 (2021).
Kurzweil R., Richter R., Schneider M. L., *The age of intelligent machines*, MIT press, Cambridge (MA) 1990.
L. Cost. 3/2001, art. 118.
Magni F., *Formazione iniziale e reclutamento degli insegnanti in Italia*, Studium, Roma 2019.
Mancuso V., *I quattro maestri*, Garzanti, Milano 2020.
Martini C.M., *Le cattedre dei non credenti*, a cura di V. Pontiggia, Bompiani, Milano 2015
McLuhan M., *Understanding Media: the Extensions of Man*, Sphere Books, London 1964, tr. it. *Gli strumenti del comunicare*, Il Saggiatore, Milano 1997.
Nguyen A., H.N. Ngo, Y Hong et. al., *Ethical principles for artificial intelligence in education*, «Education and Information Technologies», XXVIII, 4 (2023), pp. 4221-4241.
Nosari S., *Il dovere creativo. Princìpi e conseguenze della creatività umana*, Studium, Roma 2019.
OCSE, *Recommendation of the Council on Artificial Intelligence*, 2021 https://legalinstruments.oecd.org/en/instruments/OECD-LEGAL-0449 (ultima consultazione 14/09/2023).
Padmaja V., Mukul K., *Upskilling and Reskilling in the Digital Age. The Way Forward for Higher Educational Institutions*, in S.L. Gupta, N. Kishor, N. Mishra, et. al., *Transforming Higher Education Through Digitalization. Insights, Tools, and Techniques*, Imprint CRC Press, Boca Raton 2021.
Panciroli C., Rivoltella P.C., Gabbrielli M., *Intelligenza artificiale e educazione: nuove prospettive di ricerca*, «Form@re» - Open Journal Per La Formazione in Rete», XX, 3, pp. 1-12.
Pedro F., Subosa M., Rivas A., Valverde P., *Artificial intelligence in education: Challenges and opportunities for sustainable development*, Unesco, Paris 2019.
Perrenoud Ph., *Curriculum: le réel, le formel, le caché*, in J. Houssaye (ed.), *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*, Esf, Paris 1994.
Pestalozzi J.H., *Lettera ad un amico sul proprio soggiorno a Stans* [1808], Cotta, Stuttgart 1822.
Platone, *Repubblica*, libro VII.
Id., *Fedro*.
Potestio A., *Alternanza formativa. Radici storiche e attualità di un pensiero pedagogico,* Edizioni Studium, Roma 2020.
Quadro normativo europeo sull'Intelligenza Artificiale https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/regulatory-framework-ai (ultima consultazione 14/09/2023).
Risko E.F., Ferguson A.M., Mclean D., *On Retrieving Information from External Knowledge Stores. Feeling-of-Findability, Feeling-of-Knowing and Internet Search*, «Computers in Human Behavior», XXXIX, 65 (2016), 534-543.
Rousseau J.-J., *L'Emilio o dell'educazione* [1762], a cura di A. Potestio, Studium, Roma 2017.
Rosati A., Sebastiani R., *Intelligenza artificiale e nuove prospettive di ricerca pedagogica*, «QTimes», XIII, 1 (2021), pp. 109-129.
Selwyn N., *The future of AI and education: Some cautionary notes*, «European Journal of Education», LVII, 4 (2022), pp. 620-631.
Sadin É., *La inteligencia artificial: el superyó del siglo XXI*, «Nueva sociedad», LII, 279 (2019), pp. 141-148.
Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria editrice fiorentina, Firenze 1967.
Spitzer M., *Demenza digitale. Come la nuova tecnologia ci rende stupidi*, Corbaccio, Milano 2013.
Stein E., *L'empatia*, Franco Angeli, Milano 1986.
SURF report (2022), Promises of AI in education (ultima consultazione 14/09/2023)
Tedre M., Toivonen T., Vartiainen H. et al., *Teaching Machine Learning in K–12 Classroom: Pedagogical and Technological Trajectories for Artificial Intelligence Education*, «IEEE Access», IX, 9 (2021), pp. 110558-110572.
Turing A.M., *Computing Machinery and Intelligence*, «Mind», LIX, 236 (1950), pp. 433-460.
UNESCO, *Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence*, 2021. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137.locale=en (ultima consultazione 14/09/2023).
UNESCO, *Artificial Intelligence in Education: Challenges and Opportunities for Sustainable Development*, 2019, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366994 (ultima consultazione 14/09/2023).
UNICEF, *Policy guidance on AI for children*, 2021 https://www.unicef.org/globalinsight/reports/policy-guidance-ai-children (ultima consultazione 14/09/2023).
Vaughan W. Jr., *How Will Chatbots Change Education? Readers discuss how students are using artificial intelligence to write papers for them*, «The New York Times» 28 gennaio 2023.
Vuorikari, R., Kluzer, S. and Punie, Y., *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens*, Publications Office of the European Union, Lëtzebuerg 2022.
Xiaoming Z., *ChatGPT User Experience: Implications for Education*, 2022, https://ssrn.com/abstract=4312418 (ultima consultazione 14/09/2023)
Zhai X., *ChatGPT User Experience: Implications for Education*, 2022. https://ssrn.com/abstract=4312418

ISSN: 2039-4039

Pensare, Progettare e Realizzare un laboratorio di storia. L'esperienza di ricerca dell'Archivio Ligure della Scrittura Popolare

Thinking, Designing and Implementing a history workshop. The research experience of the Ligurian Archive of Popular Writing

CHIARA PATUANO

In school and educational settings, teaching historical knowledge effectively requires a thoughtful approach that incorporates a range of methods and tools. This research paper explores the potential of using documents preserved in popular writing archives to enhance history education. The study was conducted with third-grade students at the Carlo Rosselli Higher Technical Institute in Genoa, with a specific emphasis on the Ligurian Archive of Popular Writing (ALSP). The aim is to develop educational strategies suitable for schools at all levels.

KEYWORDS: HISTORY; TEACHING; ARCHIVES; COMMON PEOPLE; SCHOOL.

Introduzione

A cavallo tra la fine del XIX e la prima parte del XX secolo, si riteneva che la formazione storica fosse fondata sull'insegnamento della storia generale, la quale espone gli avvenimenti del passato, in rapporto con la Storia militare e la Storia diplomatica; enumera i regimi, i regni, i ministeri e le crisi di governo, i grandi fatti; essa presenta i personaggi[1]. Si distingue, in primo luogo, da quei rami particolari che sono la storia economica o quella sociale, finendo per identificarsi in ultima istanza con la storia politica; essa, in secondo luogo, si presenta come una sorta di cronaca dei fatti salienti delle grandi istituzioni politiche – città, imperi e Stati – e perciò predilige le guerre e le paci, gli spostamenti di confine, le alleanze, le questioni dinastiche[2].Questa prospettiva iniziò a essere messa in discussione a partire dal 1929, quando Lucien Febvre e Marc Bloch diedero il via

[1] Y. Renouard, *Etudes d'histoire médiévale*, S.E.V.P.E.N., Parigi 1968, p. 41.
[2] S. Guarracino, *Guida alla prima Storia – per insegnanti della scuola elementare*, ed. Editori Riuniti, Roma 1987, p. 26.

ISSN: 2039-4039

a un processo di rinnovamento disciplinare attraverso la prima pubblicazione della rivista Annales d'histoire économique et sociale. Questo rinnovamento portò gli studiosi a spostare la loro attenzione da eventi precedentemente considerati rilevanti solo in relazione alla storia istituzionale a eventi legati alla storia sociale ed economica. Lucien Febvre, ispirato dalle riflessioni contenute nel libro incompiuto dell'amico Marc Bloch, il quale fu tragicamente fucilato dai nazisti il 16 giugno del 1944, scriveva: […] la storia non presenta agli uomini una collezione di fatti isolati. Essa organizza questi fatti, essa li spiega e dunque, per spiegarli ne fa delle serie, alle quali non presta la medesima attenzione poiché, che essa lo voglia o no, è in funzione dei bisogni del presente che raccoglie sistematicamente, che classifica e raggruppa i fatti passati. È in funzione della vita che essa raccoglie le testimonianze dei morti. […] organizzare il passato in funzione del presente: ecco come si potrebbe definire la funzione sociale della storia. Questo aspetto della nostra attività [di storici] nessuno l'ha mai studiata. Si è fatta la teoria della storia, non si è fatta la sua sociologia[3]. Nei decenni successivi emersero più netti gli orizzonti di una Nouvelle Histoire che, messa in secondo piano la prospettiva geopolitica, si orientò verso lo studio della società nel suo complesso.

Negli anni '80 del XX secolo, un crescente interesse storiografico si è dedicato alla valorizzazione dei gruppi sociali marginali e delle classi subalterne dando origine ad una visione più inclusiva e completa del passato che considera i molteplici punti di vista e le diverse esperienze di vita[4]. Per fare ciò, gli strumenti che sono stati utilizzati si riferiscono a vecchi diari, lettere scritte per mezzo di una grafia stentata, fotografie dai colori sbiaditi e altre fonti che raccontano i vissuti di chi, la storia la ha vissuta -e subita- in prima persona. Questi documenti consultabili presso gli archivi della scrittura popolare possono offrire un'importante finestra sugli aspetti del quotidiano capace di decentrare lo sguardo e di costruire l'abitudine a vedere "oltre" le visioni semplicistiche proposte dai manuali scolastici che tendono a produrre una visione univoca e indiscutibile del passato celando invece i documenti quali fondamenti e riferimenti – sempre confutabili – nella costruzione e nella narrazione del passato[5]. Facendo storia partendo dalle fonti primarie, gli studenti potranno

[3] L. Febvre, *Vers une autre histoire*, pagine 225-247 in Revue de Métaphysique et de Morale, n° 3/4 anno 54°, numero di luglio-ottobre intitolato Les problèmes de l'histoire, ed. Presses Universitaires de France, 1949, pp. 245-246.
[4] Q. Antonelli, *Scritture di confine. Guida all'Archivio della scrittura popolare*, Museo Storico, Trento 1999 – M. Lyons, *The Writing Culture of Ordinary People in Europe, c. 1860-1920*, Cambridge University Press, Cambridge 2013.
[5] In Italia risalgono alla seconda metà degli anni Ottanta le esperienze di tre archivi della scrittura popolare: l'Archivio Ligure della Scrittura Popolare (ALSP) di Genova, che si distingue per la sua peculiare attività didattica e di ricerca in ambito accademico,

ISSN: 2039-4039

capire meglio il contesto storico in cui si sono sviluppate le dinamiche sociali e politiche e, allo stesso tempo acquisire competenze specifiche, come la capacità di analizzare e interpretare le fonti, di ricostruire la storia a partire dai documenti, di sviluppare un senso e una conoscenza più approfondita e consapevole del tempo passato. In tal senso la scuola assume un ruolo significativo; Il suo compito prioritario diviene quello di confrontarsi con ciò che accade oltre le mura scolastiche attraverso la collaborazione con gli enti territoriali come, ad esempio, i musei e gli archivi. Il confronto con queste realtà arricchisce l'esperienza di apprendimento degli studenti e offre l'opportunità di entrare in contatto diretto con le fonti storiche e culturali. Questa prospettiva, successivamente consolidata anche a livello normativo (Indicazioni nazionali per il curricolo del 2012 e linee guida del 2014), rappresenta il risultato di un lungo processo di riflessione sulla didattica della storia e di sperimentazioni durate oltre quarant'anni. Queste sperimentazioni sono state condotte da studiosi come A. Brusa, S. Guarracino, A. Lamberti, I. Mattozzi, E. Rosso, da associazioni come mce, Landis, Clio '92, Historia Ludens e da numerosi insegnanti che hanno sviluppato e affinato un approccio didattico diverso da quello tradizionale nell'insegnamento della storia[6]. L'idea è quella di trasformare l'ora di storia in uno spazio laboratoriale attivo e partecipativo, in cui gli studenti possano sperimentare e applicare i concetti storici in modo pratico all'interno di un ambiente di apprendimento sicuro ed inclusivo in cui si sentano accettati e rispettati[7].

l'Archivio Diaristico Nazionale di Pieve Santo Stefano (ADN), assai noto per il premio annuale Pieve Saverio Tutino organizzato per reperire testimonianze personali altrimenti destinate a scomparire, e l'Archivio della Scrittura Popolare di Trento (ASP) che ha un forte radicamento territoriale legato alle vicende della Prima guerra mondiale. Centri aventi un legame intimo che si innesta da un lato nelle origini storiografiche comuni, dall'altro nella sfida che si pongono: suscitare consapevolezza e approfondimento della storia attraverso diari, memorie e corrispondenze di soldati durante la Prima e la Seconda guerra mondiale, lettere di migranti, carteggi amorosi e scritti di vita. Gli archivi di scritture personali attivi in Italia hanno costituito un modello per analoghe esperienze in Spagna, dove l'interesse relativo alla conservazione e allo studio del patrimonio autobiografico si è concretizzato negli anni '90 con la costituzione della Red de Archivos e Investigadores de la Escritura Popular con l'obiettivo di creare una rete composta da centri e studiosi che, oltre ad analizzare le testimonianze personali e private della gente comune, collabora al fine di condividere idee ed esperienze culturali e didattiche.

[6] Per approfondimenti sul tema della didattica della storia, si vedano: Associazione Clio '92, https://www.clio92.org/; https://www.novecento.org/, ricchissimo di documenti, saggi ed esperien ze didattiche; iris – Insegnamento e ricerca interdisciplinare di storia, http://www.storieinrete.org; mce – Movimento di cooperazione educativa, http://www.mce-fimem.it/; Didattica e innovazione scolastica http://www.diesse.org/.

[7] L. Boschetti, S. Ditrani, R. Guazzone, *Insegnare la storia con le nuove tecnologie*, Carocci, Roma 2022 - Cfr. anche A. Brusa, *Giochi per imparare la storia*, Carocci, Roma 2022 - Cfr. anche P. Giorgi, (A cura di), *Insegnare storia in laboratorio. Connettere didattiche attive ed esigenze curricolari con uno sguardo al patrimonio culturale*, Carocci, Roma 2023.

ISSN: 2039-4039

Educare alla conoscenza storica attraverso l'archivio Ligure della Scrittura Popolare

L'Archivio Ligure della Scrittura Popolare (ALSP), centro di documentazione e ricerca scientifica del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Genova propone alle scuole di ogni ordine e grado la possibilità di seguire percorsi tematici che contribuiscono da un lato allo sviluppo di conoscenze e competenze storiche, dall'altro offrono ad insegnanti e studenti l'occasione di vivere esperienze significative e formative[8].
La sperimentazione in questione intitolata *"Quanta storia nelle storie: educare al patrimonio con l'archivio"*, ha coinvolto una classe terza dell'istituto tecnico Carlo Rosselli di Genova formata da venti studenti (15 femmine e 5 maschi). Il *focus* del progetto è volto alla valorizzazione del patrimonio documentale conservato presso l'ALSP. L'intervento proposto è stato strutturato in tre fasi. Durante la prima gli studenti sono stati invitati a riflettere sull'insegnamento della storia e sulla possibilità di insegnare questa disciplina utilizzando i documenti conservati presso gli archivi della scrittura popolare. La seconda fase è stata dedicata ad un caso studio relativo al fenomeno migratorio italiano. Qui, attraverso la somministrazione di un questionario sono stati indagati i pregiudizi che ruotano intorno alla tematica. Successivamente, mediante una serie di attività laboratoriali costruite per mezzo dei materiali conservati presso l'ALSP, è stato possibile ripercorrere il percorso di un migrante italiano tra '800 e '900 dal momento della partenza a quello dell'arrivo. Infine, la terza fase è stata dedicata alla compilazione di un questionario finale volto alla rilevazione dell'efficacia dell'intervento.

L'insegnamento della storia: opportunità, criticità e prospettive

L'intervento ha avuto inizio chiedendo agli studenti di provare a definire che cos'è la storia. Facendo una sintesi dei risultati emersi, la maggior parte dei partecipanti alla ricerca concorda sul fatto che sia possibile riconoscerla come una 'narrazione degli avvenimenti del passato per mezzo della quale è possibile comprendere la

[8] P. Conti, G. Franchini, A. Gibelli (a cura di), *Storie di gente comune nell'Archivio ligure della Scrittura Popolare*, Editrice Impressioni Grafiche, Acqui Terme 2022 – P. Gabrielli (Ed.*) La storia e i soggetti. La "gente comune", il dibattito storiografico e gli archivi in Italia*, Revista de Historiografía, 37, 2022.

ISSN: 2039-4039

natura dell'uomo e la sua evoluzione nel corso del tempo'. Inoltre, la storia, spesso collegata alla dimensione del ricordo, fa riferimento 'ai grandi personaggi e ai grandi eventi, dimenticando coloro che il tempo passato lo hanno vissuto -e subito- in prima persona ovvero la gente comune.
Dal confronto è emerso che uno dei problemi principali che incontra la disciplina storica è quello relativo alle modalità di apprendimento: spesso insegnata facendo uso delle metodologie didattiche tradizionali (lezione-interrogazione) che favoriscono un distacco sempre più netto tra la scuola e la vita[9]. Nonostante ciò, il 75% degli studenti la ritiene comunque una materia abbastanza importante. Solo il 25% la ritiene molto importante e nessuno per niente importante (cfr. Tab.1). Dalla consapevolezza diffusa circa l'importanza di questa disciplina, nasce la necessità di ri-pensare il suo insegnamento attraverso la creazione di percorsi laboratoriali che avvicinino lo studente alle storie di vita della gente comune. Ecco, quindi, la necessità di 'fare storia' attraverso i documenti conservati presso gli archivi della scrittura popolare. *Modus operandi* che aiuta a comprendere il tempo passato e il tempo presente e che permette di rileggere i grandi avvenimenti mettendone in evidenza emozioni, sentimenti e modalità di pensiero.

Quale idea di migrazioni? Tra stereotipi e attività laboratoriali
Dopo aver riflettuto sull'insegnamento della storia e sulla possibilità di acquisire conoscenze e competenze storiche utilizzando i documenti conservati presso gli archivi della scrittura popolare, gli studenti hanno lavorato sulla tematica migratoria. Lo studio è proseguito con l'analisi terminologica della parola «migrazioni». Sono state raccolte idee, opinioni e percezioni che hanno permesso di individuare conoscenze e misconoscenze relative al fenomeno migratorio. Per fare ciò sono stati presentati sottoforma di questionario vari item (immagini, parole…) ed ogni partecipante ha scelto quelli che più si avvicinavano alla parola migrazioni[10].
Passiamo ora a esaminare in dettaglio i risultati dello studio.
La prima domanda del questionario chiedeva: "Quale delle seguenti parole assoceresti al termine migrazioni?". Il 22% degli studenti la ha associata ai termini guerra e povertà. Il 17% associa il termine al viaggio: migrare significa lasciare la

[9] M. Lodi, *Il paese sbagliato. Diario di un'esperienza didattica*, Einaudi tascabili, Torino 1970.
[10] L'attività è stata sperimentata preliminarmente con gli studenti di Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Genova che hanno frequentato l'insegnamento di didattica della storia durante l'anno accademico 2022/2023; in base alle risultanze sono state realizzate diverse versioni prima di quella definitiva.

ISSN: 2039-4039

propria terra di origine per dirigersi verso nuove esperienze di vita; è quindi un'opportunità (17%) che permette a coloro che decidono di intraprenderlo di scoprire nuove terre e di conoscere nuove culture. Nonostante ciò, nella società contemporanea migrare porta ad una perdita della propria identità (14%); questo perché nonostante i numerosi progressi interculturali, le persone straniere devono conformarsi alla cultura di arrivo tralasciando le abitudini, le usanze e i costumi del paese di origine. Infatti, solo il 5% fa riferimento al concetto di transnazionalità e alla possibilità di concepire le migrazioni come risorsa (3%). Infine, solo il 3% associa il fenomeno migratorio allo studio (cfr. tab.2). La seconda domanda-stimolo chiedeva ai partecipanti di associare la parola migrazioni a un continente. Il 46% dei partecipanti ha ricondotto il termine all'Africa. Il motivo di questa scelta potrebbe derivare dal fatto che quando si parla di migrazioni si tende ad associarle al tempo presente e quasi mai al passato; in secondo luogo, tra le cause potrebbe esserci quella dovuta ai mass media che fanno emergere un accostamento quasi costante del fenomeno migratorio a coloro che dall'Africa si dirigono altrove in cerca di fortuna. Il 24% associa il fenomeno al Sud America e il 20% all'Asia. Anche in questo caso è probabile che il termine sia stato associato alla contemporaneità poiché, se i partecipanti avessero pensato al tempo passato la scelta del Nord America e dell'Europa sarebbe stata presa maggiormente in considerazione, invece è stata considerata in entrambi i casi dal 5% degli studenti. L'Oceania non è stata scelta da nessun partecipante (cfr. tab.3). Per approfondire ulteriormente gli stereotipi che ruotano intorno al fenomeno migratorio, una domanda del questionario chiedeva: "Quale mezzo di trasporto assoceresti alla parola migrazioni?". Per la prima volta è stata rilevata da parte degli studenti un'attenzione alle migrazioni storiche poiché, nonostante prevalga la scelta del barcone (67%), il 25% dei partecipanti ha associato il piroscafo al fenomeno. L'aereo e l'automobile sono stati scelti dal 4% degli studenti (cfr. tab.4). Nell'immaginario collettivo, il migrante che decide di mettersi in viaggio non parte dalle zone del Nord (10%); ciò deriva dal fatto che si è portati ad associare le regioni del Sud del mondo (90%) come le zone più povere, dove la vita è difficile e precaria (cfr. tab.5). La figura del migrante italiano risulta essere equidistribuita per quanto riguarda il genere: bambino/a (36%), donna (33%), uomo (31%) (cfr. tab.6). Infine, quando è stato chiesto agli studenti di associare alla parola migrazioni un colore, il 75% ha scelto il colore nero, il 25% quello bianco (cfr. tab.7). Questo perché il colore viene associato alla pelle nera; quasi mai a quella bianca.

ISSN: 2039-4039

I risultati dello studio hanno messo in evidenza la rappresentazione cognitiva che le persone hanno nei confronti dei migranti presenti sul territorio italiano[11]. L'uomo migrante viene tendenzialmente associato ad una persona (uomo, donna e/o bambino/a), dalla pelle scura, che parte dall'Africa, con il barcone, per dirigersi verso un 'altrove' in cerca di fortuna. Dal confronto con gli studenti è emersa come possibile causa del consolidamento di questi stereotipi quella relativa alla scarsa conoscenza del fenomeno migratorio italiano. Questo perché i manuali di testo adottati dalle scuole tendono a trascurare la storia delle migrazioni italiane, di conseguenza gli insegnanti raramente fanno riferimento al fenomeno. L'attività di ricerca è proseguita con una breve lezione interattiva sulle migrazioni storiche[12]. Successivamente sono state proposte alcune attività laboratoriali sul tema del viaggio e dell'arrivo con l'utilizzo dei documenti conservati presso l'Archivio Ligure della Scrittura Popolare (ALSP). Nello specifico per quanto riguarda la tematica del viaggio è stata utilizzata una lettera scritta da Angelo Calosso, migrante italiano che nel febbraio del 1926 è partito da Genova per dirigersi verso Buenos Aires. La missiva scritta da un *non-luogo* racconta le difficoltà incontrate durante il percorso itinerante: dall'entrata nell'Oceano alle condizioni atmosferiche proibitive, dalla salute a bordo dei passeggeri di terza classe ai timori e alle incognite nei confronti del nuovo mondo verso cui si stava viaggiando[13]. Per quanto riguarda l'arrivo, sarà la missiva scritta nel 1927 da Anna Serrato a raccontare le emozioni e le sensazioni provate al momento dello sbarco: le fasi di integrazione, il collocamento lavorativo e i contatti parentali o amicali[14].

Il viaggio

Gli studenti sono stati suddivisi in otto gruppi. Ad ogni gruppo è stata consegnata una fotocopia contenente un pezzo della lettera originale di Angelo Calosso. Ogni gruppo aveva il compito di comprendere cosa vi era scritto. Dopodiché gli studenti hanno cercato la trascrizione corretta del loro pezzo (tenendo in considerazione che, ogni documento aveva due trascrizioni: una veritiera, l'altra con alcuni errori) tra le altre trascrizioni. Dopo aver trovato la parte corrispondente i gruppi hanno collaborato al fine di dare un ordine alla missiva *(quale pezzo viene prima? Quale dopo?).* L'attività è proseguita con la lettura ad

[11] E. Smith, D. Mackie, *Psicologia Sociale, seconda edizione*, Zanichelli, Bologna 2004, p. 131.
[12] A. Gibelli, F. Caffarena, *Le lettere degli emigranti,* in P. Bevilacqua, A. De Clementi, E. Franzina (A cura di), *Storia dell'emigrazione italiana*. I Partenze, Donzelli, Roma 2001, pp. 563-574.
[13] ALSP, Fondo migrazioni E 25, scheda 297, Lettera di Angelo Calosso alla madre e al fratello, 14 febbraio 1926.
[14] ALSP, Fondo migrazioni E 27, scheda 341, Lettera di Anna Serrato alla famiglia, 1927.

ISSN: 2039-4039

alta voce della lettera. A questo punto è stata avviata una riflessione sul significato della partenza. La discussione ha avuto inizio con la proiezione sulla lavagna interattiva multimediale di una fotografia scattata presso l'albergo degli emigranti di Genova che ritrae il momento della consegna dei bagagli. Tutti i migranti hanno con sé la valigia. Che significato ha questo oggetto? L'attività a questo punto ha previsto la lettura dell'albo illustrato cosa c'è nella tua valigia?[15]. Dopodiché ogni studente ha scritto su un cartellone un oggetto (materiale o immateriale) di cui non può fare a meno in caso di parenza.

L'arrivo

Il momento dell'arrivo è stato affrontato con la lettura della missiva che Anna Serrato ha scritto nel 1927 alla famiglia rimasta in Italia. L'attività è proseguita con un confronto sull'inclusione nel paese di arrivo, sulle condizioni lavorative e sui rapporti familiari e/o amicali, dopodiché è stata presentata agli studenti la banca dati del Centro Internazionale Studi Emigrazione Italiana (CISEI) dove è possibile trovare informazioni in merito alle persone italiane che nel corso del tempo sono migrate all'estero[16]. Successivamente gli studenti hanno cercato la famiglia Serrato all'interno della piattaforma: Anna Serrato in Marenco, suo marito Nicolo Marenco e il figlio Nicola. In questo modo è stato possibile ottenere informazioni sul paese di provenienza e su quello di destinazione; sulla data e il porto di partenza; sulla data e il porto di arrivo; sulla rotta seguita e i dati relativi al piroscafo. Dopodiché è stata presentata la cedola di arrivo e la scheda sanitaria di Nicola Marenco conservata presso l'Archivio Ligure della Scrittura Popolare (ALSP). Confrontando i dati del CISEI e quelli relativi ai documenti presentati è stata ripercorsa una parte della storia familiare. L'attività didattica è proseguita con alcune scene del film Nuovomondo di Emanuele Crialese[17]. Durante la fase finale, gli studenti hanno provato ad immedesimarsi nei genitori di Anna Serrato rispondendo alla lettera.

Analisi del questionario

La sperimentazione didattica è terminata con la compilazione di un questionario al fine di rilevare l'efficacia dell'intervento.

[15] C. Naylor-Ballesteros, *Cosa c'è nella tua valigia?,* Terre di Mezzo, Milano 2019.
[16] http://www.ciseionline.it/2012/index.asp.
[17] Cfr. il film di Emanuele Crialese, Nuovomondo, distribuzione cinematografica "01 Distribution", Italia-Francia, 2006, il cui filo conduttore è volto a ripercorrere la storia delle migrazioni italiane, indagando sulla genesi del pregiudizio che accompagna da sempre i fenomeni migratori e le dinamiche dell'inserimento nella società di accoglienza.

ISSN: 2039-4039

Dai risultati della ricerca è emerso che le attività svolte hanno cambiato il modo di percepire la storia (79%) (cfr. tab.8) ed hanno favorito il confronto tra compagni di classe (80%) (cfr. tab.9); infatti, il 95% degli studenti spera vengano organizzati incontri formativi incentrati su altri avvenimenti storici come, ad esempio, la Prima e la Seconda guerra mondiale (cfr. tab.10-11). Gli archivi della scrittura popolare nonostante siano poco conosciuti (16%) (cfr. tab.12), vengono identificati da tutti (100%) come luoghi dove, attraverso l'analisi dei documenti, è possibile migliorare le proprie conoscenze storiche (cfr. tab.13). Nello specifico, per quanto riguarda la tematica migratoria, il 90% dei partecipanti sostiene che il fenomeno sia associato generalmente al tempo presente e quasi mai al passato (10%) (cfr. tab.14). Per questo motivo, secondo gli studenti i libri di testo tendono a trascurare la storia delle migrazioni (78%) (cfr. tab.15); di conseguenza gli insegnanti fanno pochi riferimenti al fenomeno (63%) (cfr. tab. 16). L'84% dei partecipanti è interessato a conoscere la storia delle migrazioni e pensa che i documenti conservati presso gli archivi della scrittura popolare possano essere un buono strumento per farlo (cfr. tab.17). L'acquisizione di conoscenze sulla tematica migratoria, oltre a favorire per il 69% degli studenti la comprensione delle migrazioni presenti (cfr. tab. 18), aiuterebbe anche a ridurre i pregiudizi nei confronti degli stranieri (68%) (cfr. tab. 19).

Conclusioni

Al fine di creare un ambiente di apprendimento inclusivo finalizzato a produrre un cambiamento in una prospettiva educativa-formativa-sociale[18] la co-progettazione degli interventi educativi deve esprimersi come forma di interpretazione intelligente della realtà[19]; ciò significa che gli interventi devono essere pensati al fine di rispondere ai bisogni educativi di tutti gli studenti - e non solo di coloro che presentano un bisogno educativo speciale -. Risulta dunque inevitabile riflettere sul come, rispetto alle sfide "classiche", didattica trasmissiva vs laboratoriale, si presenti con urgenza la necessità di stabilire un confronto tra insegnamento della storia tradizionale – digitale – e nuovi linguaggi, uno per tutti quello della Public History[20]. La storia, nonostante Marc Bloch ricorda sia la più

[18] L. Paradiso, *La progettazione educativa e sociale. Modelli, metodologie, strumenti*, Bruno Mondadori, Milano 2020, p. 13.
[19] L. Brambilla, *La progettazione pedagogica*, Carocci, Roma 2023; A. Traverso, *Metodologia della progettazione educativa. Competenze, strumenti e contesti*, Carocci, Roma 2016, p. 35.
[20] G. Bandini, P. Giorgi, S. Oliviero, *Digitale e uso didattico del Patrimonio Cultura le, tra laboratorio e linguaggi della Public History*, in "Culture Digitali", 2021 (https://www. diculther.it/rivista/digitale-e-uso-didattico-del-patrimonio-culturale-tra-laboratorio-e linguaggi-della-public-history/).

ISSN: 2039-4039

difficile di tutte le scienze può senz'altro rispondere ai bisogni educativi emergenti proprio perché si tratta della scienza degli uomini nel tempo[21]. Per scoprire la storia degli uomini nel tempo - nel loro tempo di vita - i documenti conservati presso gli archivi della scrittura popolare possono essere considerati strumenti didattici attraverso i quali docenti e studenti possono ripercorrere i grandi avvenimenti del passato da un punto di vista soggettivo e inedito. Fare storia attraverso le storie è un approccio utile per far comprendere alle nuove generazioni la vita quotidiana delle persone del passato e la loro influenza sulle vicende storiche, inoltre può aiutare a promuovere l'empatia e la comprensione verso le persone di diverse origini e culture, incoraggiando gli studenti a considerare le esperienze e le prospettive di tutti i membri della società.

CHIARA PATUANO
University of Genova

Bibliografia

Antonelli Q., *Scritture di confine. Guida all'Archivio della scrittura popolare*, Museo Stortico, Trento 1999.
Bandini G., Giorgi P., Oliviero S., *Digitale e uso didattico del Patrimonio Cultura le, tra laboratorio e linguaggi della Public History*, in "Culture Digitali", 2021 (https://www. diculther.it/rivista/digitale-e-uso-didattico-del-patrimonio-culturale-tra-laboratorio-e linguaggi-della-public-history/).
Bloch M., *Apologia della storia o mestiere di storic*o, Einaudi, Torino 1998.
Boschetti L., Ditrani S., Guazzone R., *Insegnare la storia con le nuove tecnologie*, Carocci, Roma 2022.
Brambilla L., *La progettazione pedagogica*, Carocci, Roma 2023.
Brusa A., *Giochi per imparare la storia*, Carocci, Roma 2022.
Conti P., Franchini G., Gibelli A., (A cura di), *Storie di gente comune nell'Archivio ligure della Scrittura Popolare*, Editrice Impressioni Grafiche, Acqui Terme 2002.
Corrao P., Viola P., *Introduzione agli studi di storia*, Donzelli, Roma 2005.
Febvre L., *Vers une autre histoire*, pagine 225-247 in Revue de Métaphysique et de Morale, n° 3/4 anno 54°, numero di luglio-ottobre intitolato Les problèmes de l'histoire, ed. Presses Universitaires de France, 1949.
Gabrielli P., (Ed.) *La storia e i soggetti. La "gente comune", il dibattito storiografico e gli archivi in Italia*, Revista de Historiografía, 2022, 37.
Gibelli A., Caffarena F., *Le lettere degli emigranti*. In P. Bevilacqua A. De Clementi, E. Franzina (A cura di), *Storia dell'emigrazione italiana. I Partenze*, Donzelli, Roma 2001, pp. 563-574.
Giorgi P., (A cura di), *Insegnare storia in laboratorio. Connettere didattiche attive ed esigenze curricolari con uno sguardo al patrimonio culturale*, Carocci, Roma 2023.
Guarracino S., *Guida alla prima Storia – per insegnanti della scuola elementare*, ed. Editori Riuniti, Roma 1987.
Lyons M., *The Writing Culture of Ordinary People in Europe, c. 1860-1920*, Cambridge University Press, Cambridge 2013.
Lodi M., *Il paese sbagliato. Diario di un'esperienza didattica*, Einaudi tascabili, Torino 1970.
Naylor-Ballesteros C., *Cosa c'è nella tua valigia?*, Terre di Mezzo, Milano 2019.
Paradiso L., *La progettazione educativa e sociale. Modelli, metodologie, strumenti*, Bruno Mondadori, Milano 2020.
Renouard Y., *Etudes d'histoire médiévale*, S.E.V.P.E.N., Parigi 1968.
Smith E. & Mackie D., *Psicologia Sociale*, seconda edizione, Zanichelli, Bologna 2004.
Traverso A., *Metodologia della progettazione educativa. Competenze, strumenti e contesti*, Carocci, Roma 2016.

[21] M. Bloch, *Apologia della storia o mestiere di storico*, Einaudi, Torino 1998.

ISSN: 2039-4039

Appendice

Oceano 14-2-26

Tipologia: Lettera
Autore: Angelo Calosso
Destinatario: Madre e fratello
Tempo di scrittura:1926
Luogo di conservazione: Genova, ALSP (copia digitale)

LLOYD SABAUDO Oceano 14-2-26
Cara mamma e fratello / Vi scrivo queste righe per informarvi come / passiamo il viaggio Come già vi scrissi nell'ul- / tima lettera si arrivò a Barcellona la / domenica mattina alle 8 si restò in porto / fino alle 4 del pomeriggio perchè anno / caricato delle casse di olio doliva e una / diecina di passegieri; poi si partì e la / sera si ebbe un mare che pareva un olio / tanto era calmo Il lunedi primo febbraio / calma pure ogni tanto si vedeva in lonta- / nanza le coste della Spagna a bordo / o che passegiava o che si ascoltava quello / che suonavano il tempo passava nella sera / ci dissero che la mattina si sarebbe passato lo / stretto di Gibilterra e così io al mattino / mi vestii alle sei e andai in coperta / ma lo stretto non si cominciò a vedere / che verso le 7 e un quarto La traversata / si effetuò abbastanza bene si impiegò circa / tre ore Man mano che si avanzava / si vedeva qualche pecora che faceva il / mare ma non ci si faceva caso perchè / onde un po grosse non se ne vedevano / Io mi rallegravo già perchè pensavo / se è vero quello che mi dicevano quelli che / navigavano i punti più brutti per / il mare sono il golfo di Lione e il / stretto di Gibilterra dunque questi due li / avevamo tosto passati e io il mal di mare / non l'ho ancora patito allora non lo / patirò più Bella speranza che non mi / durò lungo tempo Difatti verso le dieci / e un quarto si cominciò a entrare nell'oceano / e allora si cominciò a vedere qualche
//
onda un po più grossa; dopo una mezz'ora / mi convinsi che anchio pativo il mal di / mare Più si avanzava e più il mare si / faceva agitato Alle undici andai per / mangiare ma non mi sentii come volevo / e così non mangiai ma mi consolai / vedendo che le tavole non erano occupate / neanche per la metà dei passegieri Andai / in coperta e ci restai fino a mezzogiorno / ma poi dovetti ritirarmi e andare in / gabina dove ce ne trovai già due che erano / al letto Anche quì mi consolai perchè / vidi che non ero solo che pativo e che di / quattro posti che c'era nella gabina 3 / erano già fuori combattimento il / quarto lui non pativa E così passai il / dopo pranzo a letto mi pareva di essere in / una altalena Stando rovesciati non si / patisce così come a essere in piedi / Cercai di star seduto sul letto per discorrere / coi miei vicini ma mi venne di quei / sforzi di stomaco che dovetti rovesciarmi / subito Alle 5 volli andare in sala / da pranzo per vedere se potevo mangiare / ci restai neanche cinque minuti che / dovetti andar via Andai in coperta / per vedere se la passavo di più ma fu / ancora peggio Avevo sentito parlare / di Oceano in burrasca ma non mi / figuravo che fosse così Si vedevano quelle / ondate irregolari che pareva di essere [.?.] / mezzo a tante collinette mobili. Discesi / in gabina e anche quì il spettacolo / non era attraente; pei corridoi pareva / di essere in una casa di matti; da una / parte si vedeva uno che cercava di arrivare / fino al cesso per fare i ....gattini ma fatti / pochi passi li lasciava li dall'altra vedevo / qualche d'un'altro (o uomo o donna) / in posizione di sparo e cercava di sparare / faceva sforzi ma non ci riusciva perché / aveva già esaurito le munizioni Si vedevano / di quelli (e donne specialmente) che erano
//
esauriti di forze e parevano svenuti / Per andare bisognava tenersi perchè pareva / di essere ubbriachi In tutto questo si cercava / di stare allegri e quando si vedeva qualche / d'uno correre per sparare si ci gridava: / al ladro ecco che ha visto il Brigadiere / Io sparai due volte ebbi il tempo di / scendere dal letto aprire la porta e giù... / Io paura non l'ebbi anzi quando vedevo / i compagni di gabina saltare giù dal / letto ridevo che mi faceva male alla / pancia essi pure quando videro me fecero / lo stesso Era da ridere d'avvero alla / maniera che si faceva. Si era rovesciati / e si stava fermi come pezzi di legno / quando veniva il sforzo era come si / avesse una molla un salto un colpo / alla porta e spara nel corridoio / E così si passò la notte e la mattinata / nel dopo pranzo la burrasca parve / calmarsi un po ma voglia di mangiare / non veniva ancora e così passai due / giorni senza mangiare Si calcolò che / a tavola a mangiare in quei due giorni / c'era il 15 per cento Uno che / è a bordo della Giovanna da quando fa i viaggi / non subì ancora una burrasca di / così lunga durata (e cioè 24 ore). / Come Dio volle il mare si calmò / e il giorno dopo cioè il 4 febbraio cominciò / a tornare l'allegria a bordo Il giorno 7 / si vedevano alla nostra destra in lontananza / le isole di capo verde mare calmo / Il giorno 10 verso le 7 del mattino si / passò l'Equatore Mi credevo di sentire / quel caldo soffocante come tutti credono / invece si passò senza soffrire il caldo / forse perchè era nuvolo Gli unici esseri / che si vedono in questo gran mare sono / i pesci rondini si vedono uscire
//
dall'acqua a sciami fare i voli / di 50 e 100 metri e poi buttarsi di nuovo / sottacqua Passando l'Equatore si fece / un po festa per quattro giorni e cioè / 8, 9, 10, 11 si fece la reginetta una giovane / Friulana poi fecero corse di uomini / corse di signorine tiro alla fune uomini / tiro fune signorine corse di signorine / con l'uovo nel cucchiaio corsa dei / sacchi l'otteria e tutte le sere / cinema e poi ballo fino alle 11 / Il giorno 12 si vide passare la Principessa / Maria appena si vide in lontananza / tutti si andò a bordo e alle 5 di sera / ci passò a circa cento metri tutti si / salutava come se si fosse stati dei / fratelli le sirene fisciavano e / dopo circa un'ora non si vedeva che / un puntino in lontananza / Qui a bordo c'è uno che è impiegato nelle / macchine ci è presente con la famiglia / Bovone si chiama Marcello / abbiamo fatto conoscenza e così si / passa un po il tempo insieme / c'è quella famiglia di Bardino /

ISSN: 2039-4039

che non è tanto fortunata nel viaggio / il bimbo più grande è una settimana / che è a letto con la febbre ma adesso va / meglio la bimba piccola a avuta la / febbre anchessa. 3 giorni la mamma / la sera del giorno undici ci è toccato / dei forti dolori di stomaco l'anno / portata all'ospedale nelle prime ore / del mattino alla sera del 12 ci fecero / una consulta per essere sicuri di quello / che aveva c'erano i due dottori di bordo / e il commissario regio che è anche maggiore / medico Adesso va meglio e speramo / che quando si arriva a Buenos Aires / possa discendere da se Mi rincresce perche / si eravamo fatti amici e si passavano / delle ore a discorrere insieme[22]

Se non fosse per voi altri Giustenice l'avrei già dimenticata

Tipologia: Lettera
Autore: Anna Serrato
Destinatario: Genitori
Tempo di scrittura: 1927
Luogo di conservazione: Genova, ALSP (originale)

Genitori Carissimi
Il viaggio l'abbiamo fatto abbastanza bene / il mare è stato abbastanza bello. Abbiamo / trovato un po' di marea nel golfo S. Catterina / subito passato Rio De Janeiro, ma cosa da / poco. Siamo arrivati a Montevideo il giorno / 28 alle ore 8 sera e siamo stai fermi 2 ore / e poi abbiamo proseguiti di nuovo il nostro / camino alle 11 siamo entrati nel Rio / che è un fiume grande tutta acqua dolce / ed è tanto grande che non si vede terra da / nessuna parte. Avevamo da arrivare in / porto di Buenos Aires alle nove mattina / e invece si siamo ancorati a 18 Kilometri / di distanza dal porto e non si va più. / Chi diceva che è infangato che non può più / andare avanti per la poca acqua, l'altro diceva / che è per l'oscurità della nebbia, altri dicevano / che nel porto al posto che doveva andare il Giulio
//
Cesare vi era il Rè Vittorio e bisognava aspettare / che si scaricasse. E così siamo arrivati in / porto alle 12 e mezza, e si siamo sbarcati / alle 4 e mezza per la gran folla di gente. / Appena siamo scesi dal Piroscafo abbiamo / trovato Luigi Bin u Nin e Manlio. Subito / ne hanno portato da un Otel e li abbiamo / anche noi riconosciuto la festa di S. Michele / abbiamo mangiato pasta sciutta carne / bistecche alla milanese fritata paste dolci / frutta caffe vino liquri ecc. insomma / abbiamo fatto un pasto alle ore 8 sera hanno / preso un automobile e ne hanno portato / dal padrone di Manlio che già ne aspettava / e li abbiamo fatto di nuovo un brindisi. Vi era la / moglie e figli e altri suoi amici parlavano tutti / bene l'Italiano, abbiamo [proprio] *passato una bella serenata. / Non vi immaginate come sono affabili e di buon / cuore. alle 11 siamo partiti di nuovo tutti e / in più vi era il padrone di Manlio e siamo / andati di nuovo al'Otel e li non hanno*
//
mancato di fare il resto. E tutto questo hanno / pagato loro senza noi spendere un centesimo. / Già Manlio e u Nin ne avevano cercato la / stanza, ne hanno comprato il letto, e stiamo tutti / vicini nella stessa casa mangiamo tutti assieme / siamo vicini al padrone di Manlio e con sua / moglie andiamo a far la spesa assieme e siamo / quasi sempre assieme. Fra pochi giorni si / spera che Nicolin vada a lavoro che fra tutti / gli cercheranno un buon posto. C'è il Nin / che guadagna 6-7 sei o sette pezzi al giorno / che in moneta Italiana sarebbero come 50-60 Lire / Manlio guadagna di più ancora anche il Bin guada- / gna tanto. Ma sapete bene come è il divertimento / non manca e il vino nemmeno. E allora?... / Bisogna ~~anche~~ [pero che] *si faccia far tutto. / Carissimi Genitori vi dico la verità che se non / fosse per voi altri Giustenice l'avrei già dimenticata / fino di adesso. Ma certo che l'amore dei Genitori / giammai non si può dimenticare. Non passa minuto / che io non pensi a voi, alla notte faccio di sogni mi / par di essere in braccio a voi, e invece mi sveglio*
//
e penso che sono tano lontana dai miei cari... Ma... che / farci?... Ci vuol pasienza. Anche il bambino giam- / mai non si può dimenticare di voialtri i uoi discorsi / vanno a finire tutti su di voialtri, fa come gli faceva / il nonno si tira i baffi si fa crescere la barba, va sul / piano con il zio con il carro e il mulo e far girare la noia / suona la valencia del cugino, e se uno gli sgrida corre / di quà e di là a cercar la Madrina per farci le / sue ragioni, e dice ce lo dico alla Madrina. Ma però / si diverte a vedere una cosa l'altra, gioca con i bimbi / del padrone di Manlio e si diverte tanto. Se vedete / a Milia con Rosin le direte che si siamo passati / la serrata di S. Michele tutti assieme, e abbastanza / bene, le direte a Rosin che con Manlio e u Nin / siamo tutti nella stessa casa. E invece Luigin / si trova mezzora di tranvia di distanza e li / farete tanti saluti per parte di noi tutti. / E li che cosa fate? È stata abbondante l'ann- / ata dell'uva?... Quando mi scrivete fattemi sapere / qualche cosa di voi, del paese, della gente, / e di tutti. Mi saluterete amici parenti / zii e zie cugini e cugine. Fattemi sapere / qualche cosa di mia suocera se cia messo man- / ente oppure se fa andar avanti tutto lei.

[22] La missiva a questo punto si interrompe, probabilmente mutila di una o più pagine andate perse.

ISSN: 2039-4039

Abbastanza	75%
Molto	25%
Per Niente	0%
TOTALE	100%

Tab.1: Quanto pensi sia importante conoscere la storia?

Guerra	22%
Povertà	22%
Viaggio	17%
Opportunità	14%
Perdita identità	14%
Transnazionalità	5%
Studio	3%
Risorsa	3%
TOTALE	100%

Tab.2: Quale delle seguenti parole assoceresti al termine migrazioni?

Africa	46%
Sud America	24%
Asia	20%
Europa	5%
Nord America	5%
Oceania	0%
TOTALE	100%

Tab.3: Pensando alla parola migrazioni quale continente assoceresti?

Barcone	67%
Piroscafo	25%
Aereo	4%
Automobile	4%
TOTALE	100%

Tab.4: Pensando alla parola migrazioni quale mezzo di trasporto assoceresti al fenomeno?

Sud	90%
Nord	10%
TOTALE	100%

Tab.5: Assoceresti la parola migrazioni al nord o al sud del mondo?

Bambino/a	36%
Donna	33%
Uomo	31%
TOTALE	100%

Tab.6: A quale genere assoceresti la parola migrazioni?

Nero	75%
Bianco	25%
TOTALE	100%

Tab.7: Quale colore assoceresti alla parola migrazioni?

Decisamente SI	21%
Più SI che NO	58%
Più NO che SI	21%
Decisamente NO	0%
TOTALE	100%

Tab.8: L'intervento svolto in classe ha cambiato il tuo modo di concepire la storia?

ISSN: 2039-4039

Decisamente SI	10%
Più SI che NO	70%
Più NO che SI	15%
Decisamente NO	5%
TOTALE	100%

Tab.9: L'attività svolta ha favorito il confronto tra compagni di classe?

Decisamente SI	53%
Più SI che NO	42%
Più NO che SI	0%
Decisamente NO	5%
TOTALE	100%

Tab.10: Ti piacerebbe che la tua scuola organizzasse interventi analoghi a quello svolto incentrandosi su altri avvenimenti storici?

Vichinghi
Suffragette
Prima e Seconda guerra mondiale
I campi di concentramento e l'emigrazione
Immigrazione
Antica Grecia
I campi di concentramento
La guerra in Vietnam
La guerra in Russia
Schiavitù
Tutti gli avvenimenti storici accaduti fino ad oggi
Prima e Seconda guerra mondiale
Prima e Seconda guerra mondiale
Alto medioevo
Guerra in Russia

Tab.11: Quale avvenimento storico ti piacerebbe approfondire?

NO	84%
SI	16%
TOTALE	100%

Tab.12: Eri a conoscenza dell'esistenza degli Archivi della Scrittura Popolare?

Decisamente SI	58%
Più SI che NO	42%
Più NO che SI	0%
Decisamente NO	0%
TOTALE	100%

Tab.13: Pensi che l'utilizzo dei documenti conservati presso gli archivi della scrittura popolare possano migliorare l'acquisizione delle conoscenze storiche?

Tempo presente	90%
Tempo passato	10%
TOTALE	100%

Tab.14: Quando a scuola si parla di migrazioni tendenzialmente si fa riferimento al:

Decisamente SI	0%
Più SI che NO	22%
Più NO che SI	39%
Decisamente NO	39%
TOTALE	100%

Tab. 15: La storia dei migranti italiani viene affrontata nel manuale scolastico adottato dalla mia scuola?

ISSN: 2039-4039

Decisamente SI	0%
Più SI che NO	37%
Più NO che SI	52%
Decisamente NO	11%
TOTALE	100%

Tab.16: La mia insegnante di storia durante le lezioni fa riferimento al fenomeno migratorio italiano?

Decisamente SI	37%
Più SI che NO	47%
Più NO che SI	11%
Decisamente NO	5%
TOTALE	100%

Tab.17: Mi piacerebbe approfondire la storia delle migrazioni italiane attraverso i documenti conservati negli archivi della scrittura popolare.

Decisamente SI	47%
Più SI che NO	32%
Più NO che SI	21%
Decisamente NO	0%
TOTALE	100%

Tab.18: Conoscere la storia delle migrazioni italiane favorisce la comprensione delle migrazioni presenti?

Decisamente SI	52%
Più SI che NO	16%
Più NO che SI	11%
Decisamente NO	21%
TOTALE	100%

Tab.19: Conoscere la storia delle migrazioni italiane aiuta a ridurre i pregiudizi nei confronti degli stranieri?

ISSN: 2039-4039

L'educazione popolare come categoria pedagogica

Popular Education as a Pedagogical Concept

ANDREA POTESTIO

Popular education is a category that has crossed the modern pedagogical debate, describing important educational processes such as the attempt to reduce illiteracy, the promotion of education, the transmission of values and the integration of disadvantaged social classes. In the last decades of the twentieth Century, this pedagogical category doesn't seem to be able to intercept the educational dynamics of the contemporary world anymore. Through an in-depth study of idea of people, the purpose of this article is to understand the role that popular education can still have in analysing the formative processes of today's societies.

KEYWORDS: POPULAR EDUCATION; PEOPLE; WORK; EXPERIENCE; TRAINING ALTERNATION.

L'espressione educazione popolare rimanda a un orizzonte ampio di significati che nei secoli scorsi hanno attraversato la tradizione pedagogica e hanno costituito un argomento significativo di discussione e di dialogo in ambito educativo e formativo. Non a caso, il celebre educatore svizzero Pestalozzi scrive, tra il 1781 e il 1787, il libro *Leonardo e Geltrude. Un libro per il popolo*[1], che già nel titolo sottolinea l'importanza dell'educazione popolare e, molti anni dopo, in un contesto totalmente differente ispirato dalle idee marxiste, Elise e Célestin Freinet scrivono *Nascita di una pedagogia popolare*[2], evidenziando l'intreccio tra l'attenzione educativa e l'emancipazione della classe popolare. In senso generale, è possibile affermare che la dimensione unitaria dell'educazione popolare riguarda l'insieme di strategie e di metodi finalizzati al recupero di forme di marginalità, all'emancipazione delle parti più povere ed emarginate della società e all'integrazione di situazioni di vulnerabilità.

[1] E. Pestalozzi, *Leonardo e Geltrude. Un libro per il popolo* [1781-1787], in E. Becchi (ed.), *Scritti scelti*, UTET, Torino 1970.
[2] E. Freinet e C. Freinet, *Nascita di una pedagogia popolare* [1949], La Nuova Italia, Firenze 1976.

ISSN: 2039-4039

In questa direzione, si può osservare che, dall'inizio dell'epoca moderna e fino almeno agli anni Settanta del Novecento, per educazione popolare, si intende il tentativo di istruire, formare ed educare non l'intera società, ma una parte di essa, identificabile con una certa approssimazione in un gruppo sociale che parte in situazione di svantaggio economico, culturale o di accesso a risorse rispetto a un'altra parte della società, ritenuta ordinaria o egemone. Sicuramente, accanto alle iniziative illuminate di educatori come Pestalozzi o di enti privati e professionali, anche l'istituzione scolastica nelle società moderne ha avuto un ruolo centrale nell'occuparsi, a diversi livelli, dell'istruzione, dell'educazione e della formazione del popolo. La scuola popolare, intesa come una serie di iniziative rivolte in particolare ai ceti meno abbienti o all'integrazione di quartieri e zone svantaggiate, assume un ruolo decisivo nel promuovere strategie educative rivolte al superamento dell'analfabetismo o al recupero di specifiche situazione di disagio ed emarginazione. Ma proprio il riferimento alla funzione dell'istituzione scolastica fa emergere, in modo evidente, una diversa accezione di educazione popolare. Infatti, almeno nella seconda metà dell'Ottocento e nel Novecento con l'avvento delle società di massa, la scuola prevede tra le sue finalità anche quella di formare i cittadini di una determinata nazione e di contribuire a consolidare ed affermare i valori e la cultura che costituisce l'identità collettiva di un popolo. La celebre frase attribuita a d'Azeglio «fatta l'Italia, facciamo gli italiani»[3] sintetizza lo spirito patriottico, comune a diversi stati europei, volto a costruire le condizioni per un'idea di popolo in grado di riconoscersi nei valori, nella tradizione, nella cultura, nella lingua e anche nei limiti geografici di una nazione.

Le due accezioni di educazione popolare come emancipazione dei ceti più poveri e come formazione di una cultura nazionale coesistono, in diversi modi e attraverso una maggiore sottolineatura della prima o della seconda polarità. Analizzando i primi decenni del Novecento in Italia, le riflessioni della rivista *Cultura popolare*[4] e l'intensificarsi di iniziative e dibattiti sul tema della scuola popolare negli anni della legge Daneo-Credaro[5], Bertoni Jovine afferma:

[3] M. d'Azeglio, *I miei ricordi* [1866], Einaudi, Torino 1949, pp. 5-6. Diversi recenti studi sottolineano che la frase di d'Azelio non compare nel manoscritto autografo. Su questo tema si vedano: S. Soldano, G. Turi (eds.), *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea*, in *La nascita dello Stato nazionale*, I, Il Mulino, Bologna 1993 e C. Gigante, *"Fatta l'Italia, facciamo gli Italiani". Appunti su una massima da restituire a d'Azeglio*, in "Incontri", 26, 2, 2011, pp. 5-15.

[4] La rivista nasce per iniziativa dell'Unione Italiana dell'Educazione Popolare e fu attiva tra il 1911 e il 1933 (e successivamente tra il 1950 e il 1977), occupandosi dei temi riguardanti la scolarizzazione, l'istruzione degli adulti, la formazione professionale e tutti i temi di promozione della cultura e degli apprendimenti nelle classi popolari.

[5] Legge del 4 giugno 1911, n. 487.

ISSN: 2039-4039

> si trattava di dare accesso non soltanto a materie nuove, ma anche a metodi nuovi; di formare il cervello, e non soltanto i muscoli del nuovo lavoratore; di renderlo capace di scoprire da sé la sua tecnica e non di dargli delle passive abitudini, portando nella scuola quei problemi e quelle esercitazioni adatte a rendere il lavoro, sempre più, espressione di un'umanità nuova. […] Qui basti aver fissato i caratteri della scuola popolare secondo la visione che di essa avevano gli studiosi che rappresentavano meglio la voce dei lavoratori e ne interpretavano i bisogni[6].

Questa idea di educazione popolare non è, però, priva di ambiguità e di problemi in base alla prospettiva culturale, al contesto storico-geografico e alla concezione di popolo di chi la propone. Damiano ben sottolinea la complessità e la dimensione, a volte utopica, a volte troppo ampia e contradditoria che appartiene all'espressione educazione popolare:

> a cominciare, nell'era moderna, dalla Riforma – protestante e cattolica – all'educazione del popolo si sono dedicati quei movimenti – l'igienismo, il socialismo, l'anarchismo, il comunismo, il comunitarismo – che in chiave spesso utopica hanno mirato a declinare tempi e modi della storia generando iniziative ispirate dalla compassione e dalla solidarietà nei riguardi dei miseri e dei marginali, dei vinti e degli oppressi. Per riscattare la condizione dei quali l'educazione popolare è stata identificata – fra le strategie dirompenti – come una delle più plausibili. E tuttavia, non senza ambiguità, se è vero che essa è stata praticata anche come strumento di disciplinamento e di ricomposizione dell'ordine sociale, non solo dai movimenti opposti di restaurazione, ma anche da quegli stessi che avevano cercato di riordinarlo radicalmente[7].

Il riconoscimento della complessità – e anche dell'ambiguità, come sottolinea Damiano – presente nell'espressione educazione popolare consente, comunque, di evidenziare l'importanza che questa categoria ha assunto nella tradizione pedagogica europea e, sicuramente, nel contesto italiano. Un'importanza che rimane centrale non solo nella prima metà del Novecento, in Italia e in Europa, ma anche almeno fino agli anni Settanta e Ottanta del secolo, come testimonia la presenza della categoria 'educazione popolare' o 'scuola popolare' in diversi manuali o testi di carattere pedagogico[8].

[6] D. Bertoni Jovine, *Storia dell'educazione popolare in Italia* [1954], Laterza, Bari 1965, pp. 252-253.
[7] E. Damiano, *Introduzione*, in E. Damiano, B. Orizio, E. Scaglia (eds.), *I due popoli. Vittorino Chizzolini e "Scuola Italiana Moderna" contro il dualismo scolastico*, Studium, Roma 2019, p. 12.
[8] Oltre al già citato testo di Bertoni Jovine, sulla ricostruzione delle tappe più significative dell'educazione popolare in Italia, segnaliamo a titolo d'esempio: L. Volpicelli, *Dopo l'analfabetismo*, Bianco, Roma-Milano 1962; R. Sani, *"Scuola italiana moderna" e il problema dell'educazione popolare negli anni del secondo dopoguerra*, in M. Cattaneo e L. Pazzaglia (eds.), *Maestri educazione popolare e società in "Scuola italiana moderna" 1893-1993*, La Scuola, Brescia, 1997, pp. 265-322; F. De Giorgi, *La repubblica grigia. Cattolici, cittadinanza, educazione alla democrazia*, La Scuola, Brescia 2016, pp. 163-278.

ISSN: 2039-4039

Infatti, sia intesa come tensione emancipatrice dei ceti più emarginati e di alcune classi di lavoratori che si trovano in situazione di svantaggio per l'accesso alle forme di istruzione, sia come forma di coesione sociale e nazionale volta alla promozione di valori condivisi e per l'acquisizione di strumenti culturali, il paradigma dell'educazione popolare costituisce uno snodo centrale per riflettere, analizzare e comprendere diversi aspetti del dibattito pedagogico e politico sulle strategie per valorizzare l'istruzione pubblica, sulla funzione dell'istituzione scolastica e sulla connessione tra scuola e mondo del lavoro. Un dibattito certamente non esente dalla presenza di ideologie contrapposte e da semplificazioni sull'idea di stessa di educazione popolare e che ha originato, non solo riforme e strategie educative positive per il superamento dell'analfabetismo e il miglioramento delle condizioni di accesso all'istruzione di massa, ma anche, forme, non sempre facili da riconoscere, di autoritarismo e disciplinamento, causato, spesso, da ciò che possiamo definire «l'invincibile dualismo del nostro sistema scolastico»[9]. Eppure, a partire dagli ultimi decenni del Novecento, la categoria di educazione popolare ha iniziato a perdere il suo significato nel dibattito pubblico e anche a non costituire più uno snodo centrale nelle riflessioni pedagogiche. Basti pensare a diversi manuali e testi di pedagogia generale che, ricostruendo le categorie e i temi che attraversano la discussione pedagogica contemporanea, dedicano all'educazione popolare e alla scuola popolare un ruolo marginale, sostituito da temi ed espressioni più alla moda e più rappresentativi del dibattito attuale come educazione degli adulti, educazione dei cicli di vita, formazione continua e permanente, vulnerabilità, marginalità e inclusione[10].

Le potenzialità e i limiti di una categoria pedagogica

Senza avere la pretesa di ricostruire, nemmeno per brevi cenni, l'evoluzione storica della categoria di educazione popolare per il sapere pedagogico e partendo dalla constatazione del venire meno della sua importanza nel dibattito pedagogico attuale, la finalità di questo articolo consiste nell'approfondire le ragioni che ci hanno portato, in modo più o meno consapevole, a considerare l'idea di educazione popolare meno utile per comprendere i fenomeni educativi e formativi attuali. Kersting afferma:

[9] E. Damiano, *Introduzione*, cit., p. 10.
[10] Sull'influenza delle mode nel sapere pedagogico, si veda F. Togni, *Fashion Pedagogia o Pedagogia Fashion?,* in F. Magni, A. Potestio, A. Schiedi, F. Togni, *Pedagogia generale. Linee attuali di ricerca*, Studium, Roma 2021, pp. 175-206.

ISSN: 2039-4039

> parole come fraternità, appartenenza e comunità sono talmente impregnate di nostalgia e di utopismo, da essere quasi prive di utilità come guida alle reali possibilità di solidarietà nella società moderna. La vita moderna ha mutato le possibilità della solidarietà civile, e il nostro linguaggio rimane indietro, incespicando come un portatore sovraccarico di una montagna di vecchie scatole […]. Il nostro compito è trovare un linguaggio per il nostro bisogno di appartenenza, il quale non sia soltanto una maniera di esprimere la nostalgia, la paura e la estraniazione della modernità. Le nostre immagini politiche dell'appartenenza civile continuano a essere perseguitate dai fantasmi della *polis* classica, da Atene, Roma e Firenze. Esiste un linguaggio dell'appartenenza adeguato a Los Angeles?[11].

Parafrasando le parole del filosofo tedesco, la categoria di educazione popolare può essere considerata solo un fantasma che, in qualche modo ci perseguita o può assumere ancora un significato per spiegare i processi educativi contemporanei, in particolare quelli italiani? Quali ragioni hanno portato il sapere pedagogico ad abbandonare, almeno parzialmente, questa espressione inventando nuove forme lessicali?

Non è possibile, in questo breve articolo, rispondere in modo esaustivo a questi interrogativi, ma queste domande aprono direzioni di ricerca sull'idea di popolo e sulla sua attualità per il sapere pedagogico. La tesi principale di questo breve articolo concerne il fatto che le diverse forme di educazione popolare che hanno attraversato la tradizione occidentale, in particolare quella italiana, hanno costantemente semplificato e ridotto l'idea di popolo, considerandolo sempre come una parte specifica di un'identità plurale e composita. Di volta in volta, il popolo è stato considerato come la parte più emarginata e in difficoltà economica e sociale di una presunta identità più ampia, o come una singola classe sociale, o come un gruppo di persone prive di istruzione o di valori che devono essere guidate verso la condivisione di valori nazionali o identitari. La conseguenza implicita di questo approccio culturale è la generazione di un invincibile dualismo che orienta ogni prassi educativa e formativa rivolta a un'idea di popolo che, a volte, sembra essere una finzione[12]. Ne consegue che anche, se in forma indiretta,

[11] W. Kersting, *Liberalismo, comunitarismo e democrazia*, in "Filosofia politica", 2, 1995, pp. 181-206.

[12] Sull'idea di popolo moderno come finzione, ossia come un costrutto che non riesce mai a manifestarsi e a esercitare il proprio potere come identità plurale e articolata, si vedano R. Gatti, *Il popolo dei moderni. Breve saggio su una finzione*, La Scuola, Brescia 2014; E. Gentile, *"In democrazia il popolo è sempre sovrano". Falso*, Laterza, Bari-Roma 2016. Anche l'emergente fenomeno del populismo contemporaneo che descrive una connessione sempre più forte tra chi esercita il potere e il popolo nasconde, in realtà, il fatto che il popolo coincide sempre con una sua parte, ben definita ed escludente rispetto ad altre parti di sé: «i leader populisti mirano a sfruttare la legittimazione conferita da elezioni democratiche per consolidare il proprio potere. Rivendicano una connessione carismatica diretta con "il popolo", che spesso viene definito in ristretti termici etnici che escludono fasce consistenti della popolazione» (F. Fukuyama, *Identità. La ricerca della dignità e i nuovi populismi* [2018], UTET, Torino 2019, p. 10).

ISSN: 2039-4039

si teorizza l'esistenza di due popoli[13]: il primo elitario che guida, istruisce e orienta il secondo che, passivamente, per la propria emancipazione deve accettare le indicazioni di chi lo guida. Bertagna afferma:

> la cosiddetta "teoria dei due popoli": il primo composto da persone "grandi", "bennate", "mature" e "migliori". Quindi, per forza di cose, poco numeroso. Quello dell'élite intelligente, che penserebbe […]. Il secondo costituito dalla gente "comune", "malnata", "inferiore", "immatura", "massa animalforme" che non penserebbe, e per questo, di solito, anche obbediente in maniera ottusa. Il primo popolo che deve guidare e comandare, il secondo invece che, per il suo stesso bene, deve seguire ed obbedire la lungimiranza del primo[14].

Questo pregiudizio si dimostra ben radicato in molte realizzazioni di ciò che viene considerata educazione popolare e non è sempre facile da cogliere, poiché, spesso, si maschera attraverso intenzioni educative realmente emancipatorie, innovative e interessate a trasformare le condizioni di partenza del popolo. Ossia, anche quando la concezione del secondo popolo non si manifesta nella forma violenta e radicale di «gente "comune", "malnata", "inferiore", "immatura", "massa animalforme"»[15], il popolo viene comunque considerato come una parte priva di istruzione e mancante di qualcosa rispetto alla totalità. Una parte che per raggiungere il livello culturale e sociale ordinario ha bisogno di seguire gli insegnamenti di altri e non di esercitare, contemporaneamente al processo di crescita, il potere che gli appartiene.
Ma è inevitabile considerare il popolo come la parte mancante o da emancipare della società? Il dualismo e la teoria dei due popoli rappresentano categorie necessarie per riflettere sull'educazione popolare? Se questo processo viene considerato inevitabile, l'educazione popolare può rappresentare solo o il tentativo di una parte egemone della società di trasmettere la propria cultura e di selezionare i migliori del 'popolo' per inserirli al suo interno, o un processo di formazione parallelo e distaccato dagli altri, destinato a controllare o a dare un minimo indispensabile di cultura al popolo destinato a lavorare. Ma se il dualismo e il paradigma separativo non vengono considerati una condanna inevitabile, è possibile pensare un'altra modalità di realizzazione dell'educazione popolare?
L'analisi etimologica della parola 'popolo' può offrire qualche spunto per comprendere meglio alcune sue caratteristiche costitutive. Il termine 'popolo'

[13] Sull'origine della teoria dei due popoli, si veda l'interpretazione dello storico Vincenzo Cuoco in merito al fallimento della rivoluzione napoletana del 1799, cfr., V. Cuoco, *Saggio storico sulla rivoluzione di Napoli* [1799], Barbera, Firenze 1865.
[14] G. Bertagna, *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*, La scuola, Brescia 2008, pp. 26-27.
[15] *Ibidem.*

ISSN: 2039-4039

deriva dalla radice indoeuropea *par-* o *pal-*, che rimanda all'area semantica di riunire, mettere insieme. *Peuple* francese, *puello* spagnolo, *people* inglese, *popolus* latino come forma raddoppiata indicano una derivazione da una radice comune, che è evoluta, in differenti forme, a partire dalle lingue classiche fino a quelle moderne. Anche il greco antico ha ripreso la radice *par-* o *pal-*, per esempio, nella parola *πλῆθος (plethos*), che significa folla, moltitudine e l'antico tedesco ha trasformato la "p" in "v", nel significante *Volk*. Insomma, sembra che la radice comune di popolo indichi un'area semantica riconducibile a un insieme di persone identificabili per diversi aspetti, come il territorio, le leggi, la religione, le tradizioni, i costumi e la lingua[16]. Eppure, a un'analisi etimologica più approfondita emergono aspetti che amplificano i significati e le accezioni dell'idea di popolo. Significati e accezioni che non sempre, nella tradizione linguistica, possono essere sussunti in una radice comune indoeuropea. Non a caso, la cultura greca, oltre al significante *πλῆθος,* utilizza le parole *δῆμος* e *λαός* per esprimere l'idea di popolo.
Benveniste sostiene:

> *Λῆμος,* concetto territoriale e politico, designa insieme la parte di territorio e il popolo che vi vive. Con popolo bisogna intendere in questo caso una cosa diversa da *ἔθνος*, già per il fatto che *ἔθνος* non si dice solo degli uomini, ma anche degli animali, delle api, mentre non si usa mai *δῆμος* in questo caso. […] Si ricava infine dagli esempi omerici che *δῆμος* è un gruppo di uomini uniti da una condizione sociale comune e non da un legame di parentela o da un'appartenenza di carattere politico[17].

La citazione evidenzia la pluralità di aspetti che, anche attraverso l'utilizzo di termini differenti, hanno costituito la genealogia dell'idea di popolo nella storia delle tradizioni occidentali, in particolare nel mondo letterario omerico. Benveniste sottolinea che l'idea di popolo non viene concepita come una semplice moltitudine o unione di persone, ma che, attraverso il termine *δῆμος*, si intende indicare un gruppo ampio di uomini che sono identificabili da una condizione sociale comune e che vivono in uno stesso territorio. Non è sufficiente un legame di sangue o il partecipare ad attività comuni (come quella militare o lavorativa) per essere un *δῆμος*, ma serve un legame di territorio, forse anche di lingua e di condizione sociale che sia riconosciuta e accettata dagli stessi

[16] Il *Dizionario* riporta alla voce "popolo": «collettività etnicamente omogenea, specialmente in quanto realizza o presuppone anche unità e autonomia di ordine civile e politico. […] La comunità degli appartenenti ad un ambito territoriale tradizionalmente circoscritto» (G. Devoto, G.C. Oli, *Vocabolario della lingua italiana*, Le Monnier, Firenze 1982).
[17] È. Benveniste, *Il vocabolario delle istituzioni indoeuropee. Potere, diritto, religione* [1969], vol. II, Einaudi, Torino 2001, pp. 350-351.

ISSN: 2039-4039

partecipanti. Inoltre, se l'etnia può essere una condizione tipica anche dei gruppi animali, il popolo (*δῆμος*) è tipicamente umana.
Da queste considerazioni sulle radici etimologiche, emerge la grande complessità della parola 'popolo' che, in alcune situazioni rischia anche forme di ambiguità. Per esempio, l'aggettivo 'popolare' può mettere in evidenza, nei diversi usi linguistici, il riferimento a qualcosa che riguarda una determinata condizione sociale che viene imposta e determinata dall'esterno, anche con riferimento a condizioni di vita ed economiche sfavorevoli e svantaggiose[18]. Per esempio sull'espressione 'linguaggio popolare', Bourdieu sostiene:

> il concetto di 'linguaggio popolare' è uno dei prodotti dell'applicazione di tassinomie dualiste che strutturano il mondo sociale secondo le categorie dell'alto e del basso (il linguaggio 'basso'), del raffinato e del rozzo (le parolacce) o del greve (le battute sboccate), del distinto e del volgare, del raro e dell'ordinario, del ritegno e della spudoratezza, insomma della cultura e della natura[19].

L'aggettivo 'popolare' esprime una dimensione di passività presente nell'idea di popolo. La lingua popolare, la classe popolare, la cultura popolare ed educazione popolare indicano aspetti che si differenziano da ciò che dovrebbe essere ordinario, dominante e positivo e mostrano una sorta di condizione di inferiorità e subordinazione nei suoi confronti.
L'accentuazione della dimensione passiva dell'idea di popolo può rappresentare un elemento di profonda instabilità, rendendola, a volte, un costrutto con una tale ampiezza semantica da essere difficilmente comprensibile e utilizzabile per descrivere in modo univoco un determinato fenomeno e mettendo in atto – come abbiamo precedentemente – dinamiche separative e gerarchie tra ceti e classi che appartengono allo stesso popolo. Forse questa può essere una ragione che ha contribuito, nella contemporaneità, a un minore utilizzo della categoria di popolo per descrivere i fenomeni sociali e, di conseguenza, anche al venir meno dell'educazione popolare come idea in grado di sintetizzare una specifica forma di istruzione o formazione.

[18] Il Dizionario recita a proposito delle accezioni dell'aggettivo popolare: «A. che si riferisce al popolo inteso come insieme delle classi sociali meno elevate, aventi un tenore di vita modesto, e quindi economicamente, socialmente, culturalmente arretrate: i ceti p.; lotte p.; rivendicazioni p.; che è abitato, o frequentato da tali classi di popolo: i quartieri p.; un rione p.; una zona molto p.; un cinema p. B. Fatto, istituito per il popolo, a favore del popolo: case p., categoria di abitazioni costruite con capitale pubblico o privato, destinato ai lavoratori dipendenti e a ceti meno abbienti, ubicate in genere alla periferia della città e configurate spesso come fabbricati intensivi […]; prezzi p.; feste p.; uno spettacolo p.; una manifestazione p.; biblioteche p.; credito p., quello concesso alle categorie dei piccoli produttori per le esigenze delle loro modeste attività commerciali e artigiane» (*Vocabolario dell'Istituto dell'Enciclopedia Treccani*).
[19] P. Bourdieu, *Vogliamo dire "popolare"?*, in AA.VV., *Che cos'è un popolo?* [2013], DeriveApprodi, Roma 2014, p. 23.

ISSN: 2039-4039

Il popolo tende a trasformarsi in un popolo-oggetto, che costituisce una parte marginale di una presunta totalità, una parte più o meno ampia di individui passivi che un'élite, una classe sociale o un gruppo di governo si assume il compito di emancipare, controllare, guarire, difendere, plasmare, guidare o tutelare da pericoli esterni o dalle proprie stesse caratteristiche privative e negative.
In prospettiva pedagogica, il popolo e la sua educazione indicano però anche una dimensione che eccede l'aspetto di passività e che rappresenta la natura relazionale della persona. Una relazionalità che è caratteristica insostituibile per la ricerca pedagogica e che permette di teorizzare, anche nelle relazioni sociali/politiche, l'esistenza di uno spazio, almeno implicito e potenziale, per una tensione trasformativa che appartiene a tutti gli esseri umani. Una tensione che caratterizza ciò che possiamo chiamare popolo.
Un popolo che non coincide con i costrutti di comunità, di società, di nazione o con qualunque idea di gruppo sociale in condizione di svantaggio economico o di privazione da contrapporre a *élite* culturali o politiche, ma che assume il significato di tensione originaria che apre la possibilità di relazioni trasformative tra persone. Una tensione che attraversa, ma non si riduce alle diverse modalità istituzionali e storiche che sono stati utilizzate per dare forma e descrivere le plurime forme di relazionalità umana. Proprio questo aspetto che appartiene all'ampia area semantica della categoria 'popolo' può rappresentare una potenzialità utile, da approfondire, nella lettura e interpretazione dei fenomeni educativi e formativi della contemporaneità.

ANDREA POTESTIO
University of Bergamo

ISSN: 2039-4039

PTMs in Sports Sciences: bridging the gap between theory and practice?

I PTM nelle scienze dello sport: colmare il divario tra teoria e pratica?

FERDINANDO CEREDA

The incorporation of practical training modules (PTMs) in Sport Sciences (SSs) degree programmes has been a longstanding subject of controversy in the field. Although the inclusion of the practice of physical activity in undergraduate SSs programmes has recommended, the implementation of PTMs varies across different programmes. The central question persists: should physical activity be mandatory for all SSs students? In this article, the case for PTMs in SSs degree programmes is presented. The theoretical objections encompass dualism, materialism, and utilitarian pragmatism, while the practical objections pertain to cost and public perception. Subsequently, the article discusses why these theoretical and practical objections lack persuasive force. Taking an unequivocal stance on this matter, the primary objective is to demonstrate why PTMs should be an integral part of every SSs degree programme, irrespective of concentration or area of emphasis.

KEYWORDS: SPORTS SCIENCES; PRACTICAL TRAINING MODULES; DEGREE PROGRAMMES; THEORETICAL OBJECTIONS; PRACTICAL OBJECTIONS.

Introduction

The integration of practical training modules (PTMs) within Sport Sciences (SSs) degree programmes has remained a subject of enduring debate and controversy in the field. As the world becomes increasingly health-conscious and sedentary lifestyles prevail, the role of kinesiology[1] in promoting physical well-being and

[1] In Italy, the academic discipline pertaining to physical activity and sports is commonly denoted as "Scienze Motorie e dello Sport" or "Scienze delle Attività Motorie e Sportive," falling under the broader umbrella of Sport Sciences. Conversely, internationally, the prevalent terminology utilised to describe a comparable field of study is "Kinesiology." Although these two designations may exhibit some overlap, "Kinesiology" is widely adopted in many English-speaking countries. In Italy, with D.L. 28 febbraio 2021, n. 36, who hold a Bachelor's and/or Master's degree in Sport Sciences works as a kinesiologist (see https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2021/03/18/21G00043/sg). In this paper, Kinesiology and Sport Sciences will be used interchangeably to refer to the same field of study.

ISSN: 2039-4039

active living has become paramount. Nevertheless, the extent to which PTMs should be incorporated into undergraduate kinesiology programmes continues to elicit differing opinions and practices, especially with the rise of online kinesiology and sports science degree programmes.

The inclusion of the practice of physical activity has advocated for a fundamental aspect of kinesiology education. Despite this recommendation, there exists a divergence in the implementation of PTMs among various academic institutions. The fundamental question persists: should physical activity be mandated for all students pursuing SSs degrees?

This article aims to present a compelling case for the inclusion of PTMs in kinesiology degree programmes. It will delve into both theoretical and practical objections that have been raised against this integration. The theoretical objections encompass philosophical standpoints such as dualism, materialism, and utilitarian pragmatism, which question the necessity of requiring physical activity in an academic context. On the other hand, practical objections pertain to concerns about cost and public perception, which can pose significant challenges to the successful implementation of PTMs.

Nonetheless, the article will critically examine these theoretical and practical objections and demonstrate their lack of persuasive force. It will conduct a comprehensive analysis of the reasons why PTMs should be regarded as indispensable and integral components of every kinesiology degree programme, regardless of the concentration or area of emphasis chosen by the students. The primary aim of this article is to highlight the significance of PTMs in cultivating a holistic comprehension of kinesiology and emphasise their role in preparing future kinesiologists to set a positive example by promoting active and healthy lifestyles. By refuting objections and advocating for a unified stance on this subject, the intention is to contribute to the ongoing discourse concerning kinesiology education and its impact on fostering a physically active society.

The Kinesiology "Undergraduate Core Curriculum" aims to encompass the multi-dimensional study and application of physical activity (Cereda, 2023, p. 29). To achieve this objective, kinesiology requirements should encompass four fundamental areas: physical activity in health, wellness, and quality of life, the scientific foundations of physical activity, the cultural, historical, and philosophical dimensions of physical activity, and the practice of physical activity. Notably, the latter two areas, often referred to as the "sociocultural" and "activity" branches of kinesiology, appear to be relatively underrepresented in the

ISSN: 2039-4039

discipline. Although the neglect of the "sociocultural" area is a crucial concern, it is not the focus of the current discussion. Instead, the attention is directed towards advocating for the inclusion of "the practice of physical activity" as a compulsory component within all kinesiology degree programmes.

A fundamental question arises: Why should all kinesiology students be obligated to engage in physical activity as an integral part of their degree programme?

If indeed these reforms and requirements are deemed necessary, it becomes evident that many programmes, including some highly esteemed ones, are falling short in furnishing students with a crucial element of a comprehensive kinesiology education. However, the underlying reasons for this deficiency remain uncertain. Are the objections to PTMs in the programmes of a theoretical nature or rooted in practical concerns? Should they be founded on theoretical grounds, is it possible to present a robust academic rationale that can persuade sceptics and surmount institutional inertia? If such a basis exists, what are the key arguments supporting it? Concurrently, the implementation of these reforms will not only necessitate conviction and determination but also call for substantial resources such as financial means, time allocation, faculty involvement, and others. Hence, any genuine endeavour to introduce curricular reforms involving activity courses must adequately address both theoretical and practical objections.

If a solid foundation supporting the implementation of PTMs cannot be established, activity courses can be rightfully perceived as a luxury rather than a necessity. Consequently, the proposition to include activity courses in undergraduate core curricula may need to be reconsidered. Given the finite nature of time and resources, if the arguments in favour of PTMs prove ineffective, kinesiologists should prioritise their limited time, energy, and resources on more significant aspects concerning the discipline. For instance, if pre-professional courses, theory courses, or laboratory courses hold greater importance and value for the students, then dedicating any efforts to address the absence of movement in kinesiology programmes would be an inefficient allocation of time and energy.

Alternatively, if activity classes are indeed indispensable for a comprehensive kinesiology education, the prevailing status quo in which such courses are treated as an afterthought becomes untenable. This matter warrants serious and diligent attention. The critical question that arises is: which of the two positions holds a stronger position? Can the current state of minimal commitment to PTMs

ISSN: 2039-4039

be adequately defended? Or does it seem incongruous for a discipline centred around "human movement" to seldom mandate its students to engage in physical activity?

In the realm of kinesiology, proposals advocating for the inclusion of activity in departmental curricula often encounter substantial scepticism and resistance. While some of these doubts may be presented as "pragmatic objections," such as concerns over high costs or inadequate facilities, it becomes evident that beneath these practical concerns lie underlying philosophical objections. The prevalence of these objections implies that many sceptics harbour reservations not only based on pragmatic reasons but also due to philosophical misgivings.

Two possible explanations emerge when considering the chorus of objections raised against the implementation of practical training modules (PTMs). Firstly, some may genuinely support the underlying idea but express reservations about its feasibility given the current circumstances. Their objections are thus pragmatic in nature rather than principled. This perspective is held by certain sceptics of PTMs in kinesiology.

However, a second and more common explanation is that opponents of PTMs raise practical objections not out of genuine appreciation for the idea, but as a strategic means to dismiss it swiftly and persuasively without confronting the underlying philosophical issues. In the modern university, financial considerations wield significant influence, and using such indirect criticism allows one to avoid contentious debates over the philosophy of kinesiology. By confining objections to the pragmatic realm, proponents of PTMs can sidestep revealing their genuine convictions or uncertainties, recognising that voicing theoretical objections could trigger controversies.

As faculty members, they recognise that pragmatic objections may effectively achieve their objectives without risking confrontation over philosophical disagreements. Thus, by focusing on practical concerns, they can advance their stance without divulging their true convictions or doubts.

The extent to which kinesiologists may fall into the duplicitous category remains uncertain, but it is likely not negligible. Addressing solely the pragmatic objections to practical training modules (PTMs) in kinesiology degree programmes will prove insufficient without a corresponding defence of the underlying theoretical and philosophical justifications for their necessity. Without robust philosophical support, any attempts to implement reforms are at risk of

ISSN: 2039-4039

collapse or being stalled in committees, as faculty, department heads, and deans may remain unconvinced of the need for such changes.
To address this challenge, the objective of this paper is to examine the prevalent theoretical and practical objections against PTMs in kinesiology programmes. This examination aims to inspire potential allies to act and provide insights to sceptics. Firmly advocating for the integration of physical activity in kinesiology, it is asserted that physical activity forms an essential foundation of the discipline and should be mandatory for all students. The absence of compelling theoretical or practical grounds reinforces the need to cease neglecting the incorporation of PTMs in the programmes.
Considering the common objections raised, on the theoretical front, three typical objections emerge: dualism, materialism, and utilitarian pragmatism. Dualism posits that the human person consists of two independent components, the "mind" and the "body." Materialism, on the other hand, asserts that only the physical realm is real, defining the human being solely as their material self. Lastly, utilitarian pragmatism emphasises that "good" is synonymous with what is pragmatic and useful, prioritising efficiency and tangible outcomes.
On the practical side, two familiar objections come to light: cost and public perception. The cost objection contends that the university's limited financial resources would be better allocated elsewhere. Lastly, proponents of the public perception argument posit that endorsing PTMs might reinforce outdated stereotypes of kinesiologists as "dumb jocks," from which the discipline has worked to break free.

Perspectives from dualism…

Among the philosophical perspectives that have significantly shaped the Western conception of the human person, mind-body dualism stands out. Popularized by the seventeenth-century philosopher René Descartes (2008), this perspective remains influential in Western societies. Dualism posits a radical distinction between the mind and the body, viewing them as entirely separate and distinct realities. The mind is considered immaterial, transcending the physical and natural worlds, while the body is understood as a material substance composed of cells and atoms. Such a philosophical stance holds profound implications; as the mind is immaterial, it is perceived as the only aspect of the individual that could potentially survive death. In contrast, the body is subject to limitations like

ISSN: 2039-4039

disease, pain, decay, and mortality. Consequently, adherents of Cartesian dualism prioritise the primacy of the mind over the body.

A fundamental principle of dualism posits that thinking or cognitive processes operate independently of bodily emotions and passions. The mind, considered non-physical and potentially existing without the body, is regarded as the essential aspect of personhood. Consequently, activities involving cognitive processes such as thinking, calculating, and reflecting are deemed superior and more reliable compared to bodily tasks such as artistic pursuits, sports, or musical performance. Dualism further contends that the mind can engage in unbiased and dispassionate contemplation, providing a disembodied perspective known as the "God's eye view" of the world.

This perspective is often presented as a scientific or objective way of perceiving the world, free from the limitations imposed by the physical body. Objective measurement allows individuals to transcend subjective limitations and gain a more elevated vantage point, akin to seeing the world as God would supposedly see it. As an example, consider the act of running. From the runner's personal perspective, what aspects of the running experience can be considered actual knowledge? Which aspects can be objectively verified?

According to dualism, if the individual can extract quantifiable data from their running experience through measurement and quantification, the knowledge produced is deemed objective. Utilising sophisticated measurement tools, the mind analyses variables such as lung capacity, oxygen uptake, and speed, generating objective data that constitutes knowledge. On the contrary, subjective knowledge claims about the experience of running are viewed with suspicion due to the intangible, inarticulate, non-theoretical, and non-empirical nature of such assertions. Relying solely on subjective skills or experiences, it is argued, hinders a comprehensive understanding of the essence of running.

Consequently, according to the dualistic perspective embraced by kinesiologists, science plays a crucial role in enabling individuals to perceive activities like running in their truest and most accurate form. The knowledge acquired through theoretical and academic pursuits is perceived as enduring, articulate, and readily transferrable across individuals and generations. Dualism assigns great value to "objective knowledge," considering it the most esteemed form of knowledge that humans can aspire to attain. The dualist's objective is to comprehend the world from a scientific standpoint that transcends the limitations inherent in an individual's embodied perspective.

ISSN: 2039-4039

Given this understanding, how does dualism address the question of whether PTMs should be included in kinesiology degree programmes? Dualism places greater importance on activities associated with the mind, such as studying, reflecting, and thinking, while assigning inferior status to activities linked with the body, such as engaging in dance, exercise, or sports. Consequently, in kinesiology, theory always holds a higher standing than practice. For instance, comprehending the biochemistry of respiration or studying the biomechanics of a kicking motion will consistently be deemed more significant and academically commendable than completing a fitness routine or displaying skill in soccer.
According to dualism, kinesiologists should prioritise scientific inquiry as the primary means of acquiring knowledge. Students studying kinesiology should focus on the scientific aspects of movement, encompassing disciplines such as biomechanics, exercise physiology, motor control and behaviour, and physical activity epidemiology. Although limited space in the curriculum might allow for some exploration of psychological and sociocultural aspects related to physical activity, these areas are considered secondary to the empirical sciences as they rely on evidence that is not easily quantifiable. In this framework, there is no place for mandating individual participation in physical activity as part of the degree programme. Engaging in physical activity is viewed as a personal pursuit that students can undertake in their own time. A comprehensive education prioritises the cultivation of the mind through the study of scientific and objective knowledge, without dedicating time to helping students explore their interests and capabilities in bodily-based activities like exercise or sports. Physical activity is perceived as lacking the necessary "academic" rigour to be integrated into degree programmes. While learning motor or sport skills may have cultural significance, they are considered extracurricular pursuits that cannot match the scientific comprehension of physical activity. At best, games, play, and sports contribute to health, while at worst, they are viewed as mere distractions or entertainment (Sperber, 2000).

… and why they fail

The legitimacy of dualism is based on multiple false dichotomies, the first of which is the distinction between thought and body. It is critical to emphasise that seeing the human being as two separate components misunderstands the core of human life. Humans, not separate "minds," participate in thought, reflection,

ISSN: 2039-4039

and dreaming. Human beings, rather than distinct "bodies," are the agents of movement, activity, and emotion. As Aristotele (2023) argued in the Nicomachean Ethics, humans are "rational animals" (1098a), with reason being an essential feature of human nature. Being a human implies being a cohesive psychosomatic being, rather than thinking and embodiment being mutually incompatible. This does not mean that the mind and body are unreal, but rather that they exist throughout a person's existence. Johnson & Twietmeyer (2018) stated that the presence of a whole thing presupposes the existence of its constituent elements. These components, however, are always submissive to and can only be understood in connection to the full human person. As a result, the mind/soul and body are not separate entities; rather, they are interconnected components of the individual that work together during all types of human activity. The separation between "physical activity" and "mental activity" is false because the two are inextricably linked. Trying to differentiate or dissociate these fragments would result in the individual's dissolution.

Embodiment is vital to human identity and essence. As a result, kinesthetic abilities have the same potential for human advancement as any other field of knowledge or activity. This is hardly unexpected given that historical giants such as Kant, Einstein, and Jane Austen did not ignore their bodies while making significant contributions to philosophy, science, and literature. Furthermore, the astounding achievements of kinesthetic talent demonstrate its importance. Consider Hillary and Norgay's ascent of Everest, Kerri Strug's gold medal-winning vault on a fractured ankle at the 1996 Olympic Games, or Maradona's football genius. However, exceptional knowledge is not the only criterion for relevance. Even minor kinesthetic endurance can elicit intense feelings, as seen by marathon runners or women giving birth. It is critical to note that kinaesthetic abilities, like any other "sedentary" talent, do not exist in isolation. Willpower, passion, ideas, and virtue all play important parts in kinesthetic achievements. Women, for example, endure the agony of delivery as an act of love. The universality of such love, as seen by the difficulties of delivery, is fundamental to the existence as humans.

The second erroneous division propagated by dualists in the field concerns the strict dichotomy they establish between theory and practice in kinesiology. However, both inside and outside the realm of kinesiology, theory and practice are not antagonistic but rather interdependent partners. Theory influences practice, but practice also shapes and influences theory.

ISSN: 2039-4039

The impact of theory on practice becomes evident in various ways. Theories play a vital role in determining the establishment and pursuit of practices and policies. Additionally, theory provides the framework(s) through which practice is comprehended and evaluated. An individual's perception is influenced not only by what they observe but also by their previous visual-conceptual experiences. This illustrates how theory contributes to the shaping of practice in significant ways (Kuhn, 1996; Schmaus, 2023).
The importance of theory in developing and comprehending praxis, however, is not the only component of the story. Practice also has an impact on and propels the development of theory. Kinesiologists theorise based on their own experiences, abilities, beliefs, and interests. For example, a strong interest in soccer may result in the invention of unique techniques to understand the game. Similarly, practice frequently comes before theory. Practitioners' refined abilities and intuitions typically motivate theorists to arrange and describe the concepts underlying practices. However, this does not imply that practice is preferable than theory. A fresh theory that emerges from current practice can then contribute to improving, understanding, and refining preexisting practice.
Finally, it is critical to emphasise that kinesiology is not simply or completely concerned with theory. Kinesiology is primarily concerned with the investigation of physical activity. While theory is important, it must be supported by actual application. Simply talking about, measuring, and describing games, sports, exercise, and dance does not capture the spirit of kinesiology. Anderson (2002) stated that the significance of movement in kinesiology is akin to the practice of music in the study of music or the practice of the arts in the study of fine arts. Being a "sedentary kinesiologist" is analogous to being a "tone-deaf musician" in that it defies the fundamental nature of the field.

Perspectives from materialism…

In contrast to dualism, a materialistic viewpoint holds that there is only one reality, the physical or material reality. This reality includes measurable anatomical and physiological data like heart rates, muscle fibre types, and body fat percentage. Because they lack solid existence and cannot be measured, intangible components of human experience, such as ideas, meanings, and values, are not deemed real. These ethereal characteristics are viewed as subjective preferences or even illusions until they can be explained in terms of

ISSN: 2039-4039

material causes. For example, a golfer's satisfaction at hitting the ball on the sweet spot of the clubface is judged insignificant unless it can be reduced to chemical and/or neurophysiological causes. As a result, the materialist does not see the sense of joy as actual reality; rather, truth is in the underlying chemical and physical principles that have given rise to the "joyful experience." Understanding anything, according to the materialist, entails breaking it down into its smallest constituents, such as cells and atoms. Because everything is regarded as material, examining what can be measured and reducing it to its essential components is regarded as the road to actual comprehension and verifiable knowledge.

A materialistic perspective on kinesiology shares similarities with dualism in its orientation towards scientific inquiry. However, it places greater emphasis on technological innovation and the pursuit of faster and more effective methodologies. In this view, as the only tangible reality that exists, the primary objective of the discipline is to conduct scientific research that enables kinesiologists to identify the most efficient ways to extend health and performance benefits to a wide population.

From this standpoint, physical activity holds significance insofar as scientific research has revealed its numerous physiological health benefits for individuals engaged in regular participation. People are encouraged to engage in physical activity to lead longer and healthier lives, but such engagement is not regarded as the essence of kinesiology. Rather, kinesiology entails the meticulous and scientific examination of the nature and advantages of exercise in enhancing or maintaining human health. Physical activity within kinesiology is perceived as a mere prescription, intended to improve health in alignment with the principles of "Exercise is Medicine" (Thompson et al., 2020).

Given this focus, physical activity, whether in the form of dance, play, or sports, is always considered a means and never an end. As a tool or instrument, physical activity can be replaced if a more effective or efficient means to improve health emerges. The concern arises from the realisation that many individuals may be disinclined to dedicate time to physical activity or may lack interest in being active solely for health-related purposes. This consideration is far from trivial.

According to this perspective, if scientific research identifies more effective methods for enhancing health and performance outcomes than individual participation in physical activity, then such involvement may become unnecessary. Inefficient means of promoting health should be discarded if they

ISSN: 2039-4039

hinder progress. Two examples highlight this viewpoint. Firstly, if the health benefits of physical activity can be delivered to the public through a medical procedure or a pill, individuals would not be obligated to engage in physical movement if they chose not to (Oaklander, 2015; The Nestlé Group, 2014). Secondly, if certain games or activities, such as archery, fail to facilitate maximum calorie burn or optimal fitness, they should be modified or eliminated from the curriculum (SHAPE America, 2014). The ultimate goal is to prioritise the end result, which is health, rather than the means, which include play, games, sports, exercise, and dance.

To be at the forefront of kinesiology, it is advocated that students should not devote curricular time to participating in physical activity. Instead, they should focus on studying the scientific aspects of physical activity to discover more efficient ways of promoting improved health and performance outcomes for the general population. In summary, the materialist perspective emphasises that the purpose of studying physical activity lies in unveiling the fundamental anatomical, physiological, genetic, chemical, and physical mechanisms that underlie its role in promoting health. To genuinely impact society and the lives of the students, kinesiologists should prioritise the exclusive dedication to the scientific study of physical activity, forsaking other approaches.

...and why they fail

Three crucial rebuttals must be offered in response to the objection raised by materialism. Firstly, the plausibility of this objection relies on accepting premises that, upon examination, prove to be self-refuting. Secondly, materialism overlooks the reliance on abstract, non-material concepts and objectives within scientific materialism, which attempts to reduce all knowledge to measurable and demonstrable scientific principles. Thirdly, materialists within kinesiology have misconstrued the proper relationship between means and ends, thereby distorting the nature of the discipline. While health is undoubtedly a real and fundamental good, it should be rightly regarded as a means rather than an ultimate end. In its proper context, health serves to pursue the ideals cherished by classical philosophers—the good, the true, and the beautiful (Bice, 2017). This perspective holds profound implications for kinesiology, exemplified by the prioritisation of play rather than health as the primary focus.

ISSN: 2039-4039

Regarding the self-refutation aspect, it becomes evident that materialism itself is an idea, one that cannot be demonstrated solely through the scientific method or the philosophy of materialism. If matter is the sole reality, then the "idea of materialism" is reducible to physical reality, such as random neuron firing. Consequently, there is no reason or ability to evaluate the truth of materialism. As mere material entities, human beings lack the capacity to reason or evaluate. Thus, if materialism is true, no argument, including those in support of materialism itself, can be deemed trustworthy (Feser, 2010).

In a similar vein, the mathematics employed in scientific endeavours represents an abstract reality that transcends materiality. Numbers lack physical attributes like weight and exist purely as immaterial entities. Nevertheless, their indispensable role in measuring and quantifying physical reality aligns with the materialists' objectives. As pointed out by philosopher David Berlinski (2011), numbers do not constitute physical objects; they exist independently as non-physical entities. When, for instance, three sheep are present in a pasture, no additional numerical entities coexist alongside the sheep. This foundational reliance on mathematics within science challenges materialism.

Furthermore, health serves as a means to an end rather than an ultimate goal. Individuals do not live solely for health; rather, they live with the purpose of embracing various aspects of life, such as love, play, family, and career. Human beings are willing to undertake significant risks, even risking their lives, in pursuit of other goods they consider profoundly important. Consequently, the most influential interventions are intrinsically motivated. Passionate kinesiologists derive their drive from a genuine love for physical activity, not from stern obligations or attempts to reduce kinesiology to the notion that "exercise is medicine" (Hochstetler, 2014).

If this proposition holds, one additional point must be emphasised. Love requires time and specificity. It is not an abstract concept but rather arises from familiarity with specific elements. The cultivation of a love for physical activity demands an unapologetic and intentional introduction to distinct forms of play, sports, dance, and the like for everyone, including clients and students. Truly nurturing a love for "triathlon," "ballet," or "climbing" necessitates dedicated practice and skill development. In the realm of kinesiology, a genuine love for "physical activity" is best nurtured through active engagement and playful exploration. The significance and essence of "running, jumping, kicking, and throwing" within

ISSN: 2039-4039

kinesiology cannot be fully grasped or conveyed through propositional, vicarious, or quantifiable knowledge.

Perspectives from utilitarianism…

Utilitarianism is a variant of consequentialism that aims to maximize pleasure or happiness. Consequentialism, an ethical theory, deems a decision or course of action as "good" if its outcomes or "consequences" are likely to be better compared to alternative decisions. In the context of kinesiology, this translates to considering consequences as favorable if they enhance people's health and well-being, and unfavorable if they do not. Determining the best course of action involves a cost-benefit analysis, aligning with a pragmatic focus on "efficiency" and tangible results. Health occupies a central position in this perspective for two reasons: firstly, health measures are readily quantifiable, such as Body Mass Index (BMI); secondly, advocates of "efficiency" in kinesiology often align with materialism or dualism, making health a natural emphasis.
Hence, the term "utilitarian pragmatism" succinctly encapsulates the emphasis on outcomes, efficiency, and measurable benefits. Given these principles, the significance of studying the science of physical activity outweighs individual participation in physical activity for students. From the standpoint of utilitarian pragmatism, it is essential to acknowledge that students typically attend college to prepare for future careers or obtain necessary job training. A well-rounded liberal arts education is considered, at best, a distraction, and at worst, counterproductive. Additionally, considering the escalating costs of college tuition and fees, students seek a tangible return on their investment (Seltzer, 2017).
Consequently, supporting the overall well-being of college students is best achieved through university degree programmes that prepare them for the workforce and economic success. In the context of kinesiology, this involves emphasizing the tangible benefits derived from rigorous academic and professional coursework. While employers may value a kinesiology graduate's ability to accurately monitor blood pressure or prescribe exercises, they are less concerned with the graduate's proficiency in activities like the "Fosbury flop" or making "80% of their free throws."
Although physical fitness and performance capabilities in sports have some value, university students primarily need to develop academic and professional

ISSN: 2039-4039

knowledge and skills relevant to their future employment, rather than excelling in particular activities. The acquisition of academic knowledge in the science of physical activity is more crucial than being skilled in a specific sport. Such knowledge will contribute significantly to students' future employability and societal advancement. Thus, degree programmes should prioritise preparing students for the job market and take seriously the responsibility of making students "job-ready."
Understanding the scientific principles underlying movement takes precedence over mere engagement in physical activities. Additionally, given the pressures from university administrations to keep degree requirements manageable, it is prudent for kinesiology programmes to avoid dedicating academic credits to unnecessary practical training modules (PTMs). Instead, focusing on more relevant subjects will lead to better outcomes for both students and society as a whole.

...and why they fail

Focusing on utilitarian principles directs attention to extrinsic goods. However, this approach encounters inherent limitations, mainly revolving around two crucial questions. (i) For whom are these goods deemed useful? (ii) Useful for what specific purpose? The concept of utility is restricted by the reality that any set of outcomes or consequences will benefit some individuals more than others. The question arises as to why the interests of one party should take precedence over those of another. This consideration should be applied when evaluating any cost-benefit analysis. While utilitarians claim to "maximize pleasure" by selecting options that yield the "greatest good for the greatest number," skepticism is warranted. Firstly, comprehending and incorporating everyone's interests into such decisions would be an overwhelming and unattainable task due to the immense amount of knowledge required. Secondly, common experience reveals that seemingly impartial analyses are often tainted by factors such as expediency, political correctness, or personal selfishness. Frequently, the assertion that a decision was made based on the "greatest good for the greatest number" merely serves as a cover for a concealed underlying commitment to the greatest pleasure for me... by any means necessary.
Of greater significance, however, is the second inquiry: What is the ultimate purpose behind the endeavours? Extrinsic goods, regardless of their potency,

ISSN: 2039-4039

hold no inherent value. Even the most influential means, whether it be health, employment, or any other, are merely instruments. In the absence of a larger vision, intrinsic meaning, or overarching purpose, these goods, though real, bear limited significance. Joseph & Kriger (2021) contend that reducing the concept of good solely to productivity lacks coherence. To bestow genuine value upon production, it must be directed towards an end, a purpose, or a telos beyond itself. Kinesiology cannot be a perpetual succession of means, even if those means encompass vital aspects such as health or gainful employment. Rather, it necessitates the establishment of a definitive end, a profound good, or a sublime objective pursued purely for its intrinsic worth. In this regard, play emerges as a superior focal point for kinesiology compared to health and employment. Play is inherently sought for its own sake (Mareš, 1977), encompassing child-like qualities devoid of childishness. As highlighted by Huizinga (1955), play allows one to venture beneath the realm of seriousness akin to that a child yet also ascend above it, transcending to the realm of beauty and sanctity. At its zenith, physical activity embodies the playful essence described by Huizinga. Well-structured activity courses serve as potent sources of meaning and intrinsic gratification. Hence, in the field of kinesiology, aspirations might be limited when attention is restricted solely to outcomes and benefits. Although these aspects possess some value, they fail to encompass the entirety of capabilities. Instead, objectives should be more ambitious, reaching into the realm of play.

Emphasising play does not imply that health is excluded from kinesiology. As recognised by Kretchmar (2005), prioritizing certain aspects does not necessitate the exclusion of others; it simply means assigning importance accordingly. When the focus is on enhancing the quality of life through movement and play, improved health naturally becomes a likely outcome. Individuals who integrate physical activity as an integral part of their lives are more likely to experience the health benefits associated with active living.

It is a source of pride to be the academic field most closely connected with play and games. Any feelings of shame associated with this association should be abandoned (Johnson, Turner & Metzler, 2017). Instead, high-quality physical activity courses should be supported, advanced, and integrated into the curriculum. An asset is grown and supported in this way.

ISSN: 2039-4039

Perspectives from cost…

A rapid examination of the mission statements of kinesiology faculties reveals a prevalent and overarching objective of pursuing and disseminating knowledge concerning physical activity. Despite the existence of compelling counterarguments against dualism, materialism, and utilitarian pragmatism in this article, the reality remains that the majority of kinesiology faculties persist in aligning their missions with the scientific study of physical activity rather than emphasizing practical engagement in physical activity.

There is prudence in establishing a core mission and allocating resources accordingly to support that mission. If the contemporary mission of kinesiology is to generate and share scientific knowledge related to physical activity, then it would be unwise to invest resources in activities that divert attention from this central objective. Channelling funds towards PTMs could potentially distract from the core mission of kinesiology.

The financial implications of implementing PTMs are manifold: (i) the expenditure on competent instructors, encompassing salaries and possibly fringe benefits; (ii) costs associated with facility rental and maintenance (or construction) of gymnasiums, exercise rooms, fields, courts, etc.; (iii) procurement and maintenance expenses for sports and exercise equipment, including balls, rackets, goals, mats, resistance machines, treadmills, etc.; and (d) the need to hire medical personnel and provide essential medical services, such as athletic trainers and liability insurance.

Incorporating PTMs into a kinesiology programme entails significant expenses. These financial resources could be better allocated to enhance the overall quality of the offered degree programmes. For instance, they could be utilised to acquire improved laboratory equipment or recruit additional research faculty. As kinesiology is a multi-disciplinary field, there are numerous potential courses related to the science of physical activity that could be included in the degree programme to enhance its overall calibre. Investing in the categories may divert funds from the crucial objective of guiding students to comprehend the scientific foundations of physical activity, thereby equipping them for their prospective careers in fields like physical therapy, occupational therapy, and others.

Moreover, during a time when publicly funded institutions face reduced state-appropriated funding, higher education has had to adopt a more business-oriented approach to ensure sustainability (NCES, 2022). Administrators now

ISSN: 2039-4039

prioritise revenue generation from programmes and courses. Given this cost-conscious climate, it becomes challenging for kinesiology programmes to justify the establishment and maintenance of expensive practical training modules.
In conclusion, since PTMs do not align with the fundamental mission of kinesiology and demand significant resources to be implemented and sustained, it is unwise to incorporate them into kinesiology degree programmes. Even if all theoretical objections are proven wrong, the prohibitive cost associated with introducing PTMs hinders kinesiology departments from initiating, supporting, or sustaining such programmes. Even potential benefits from PTMs do not outweigh the excessive costs involved.

...and why they fail

Like the objection from utilitarianism, comprehending the relationship between means and ends is crucial for understanding the failure of the "objection from cost. If a robust PTM genuinely promotes play, it supports one of the highest values within kinesiology. Play is intrinsically good, not merely instrumental. Money, in contrast, lacks inherent value and is considered a real good solely due to its utility. It serves as a potent tool but remains a means rather than an end. Once this distinction is recognised, the issue of cost becomes secondary. Every kinesiology department operates with budgetary constraints and limited resources, even those facing financial challenges. Thus, the key question is whether activity programme requirements merit prioritisation within the budget. Are PTMs an essential aspect of kinesiology that must be provided?
Regardless of how "idealistic" kinesiologists may be, they acknowledge the reality of limited resources. However, the point is not to evade difficult choices or adopt a naïve perspective but to emphasise that the debate over "cost" is, fundamentally, a philosophical dispute concerning kinesiology's essence. If the ends, such as the practice of physical activity, are deemed sufficiently significant, the means will be found. Focusing solely on the costs deflects from the genuine issue, if the expenses render PTMs impractical based on an underlying philosophical stance deeming them insignificant in kinesiology. Yet, it is precisely these foundational commitments regarding the philosophy of kinesiology that are under scrutiny. Is the practice of physical activity integral to kinesiology or not?

ISSN: 2039-4039

Nevertheless, a critic may persist in acknowledging the philosophical importance while raising valid concerns about the real costs. How, then, can these costs be addressed? What can kinesiologists do to advance and promote this vital yet neglected aspect of the discipline? Three points merit consideration. Firstly, kinesiology faculties should start from where they can, even if it means beginning with modest offerings like jogging and basketball as part of an activity requirement. The key is to initiate something, since activity requirements are core to kinesiology. Once established, such programmes can expand. Secondly, embracing creativity and flexibility is essential. Exploring options like online courses or dance classes as supplements to existing offerings or incorporating an "activity lab" within theoretical courses can be explored. The focus should be on finding solutions rather than fixating on limitations or obstacles. Thirdly, a long-term commitment is crucial. Advocating for the significance of PTMs, developing potential course syllabi, publishing, and presenting on the concept contribute to making it a reality. If the idea aligns with the essence of kinesiology and physical activity holds central importance, then PTMs are worth the effort and support.

Perspectives from public perception…

Since the 1960s, academics in the USA have underscored the necessity for physical education in higher education to advance and mature by adopting a predominant emphasis on the study of movement from disciplinary perspectives rather than from professional perspectives like teaching, coaching, or performance (Henry, 1964). The focal point of this academic discipline, as highlighted by Henry, should be theoretical and scholarly content, distinct from technical and professional aspects. Consequently, actual engagement in physical activity, while valuable, should not be regarded as an integral part of the academic discipline of physical education. As stated by Henry (1964), the development of personal skills in motor performance is undoubtedly a commendable objective on its own. However, it should not be confused with the academic realm of knowledge. To be recognised as academic, physical education should concentrate on knowledge derived from scientific and sociocultural investigations of physical activity rather than from professional practices or individual performance in physical activities (Tinning, 2023).

ISSN: 2039-4039

In the years following Henry's publication, the field underwent a name change, adopting the term "kinesiology," which had several significant effects. Firstly, the new name carried public relations value, as "kinesiology" held a more esteemed connotation of scientific study compared to "physical education." Secondly, the change broadened the field's scope beyond the limited focus on preparing students solely for physical education teaching. Lastly, the name "kinesiology" played a crucial role in countering the stigma associated with Cartesian dualism that had been linked to "physical education." Consequently, this shift contributed to bestowing the discipline with greater scientific and academic credibility.

These alterations had a profound impact on the objectives and goals of the discipline, making kinesiology an increasingly popular major for both undergraduate and graduate students. Moreover, in 2006, the National Research Council formally recognised "kinesiology" as a legitimate academic discipline (Thomas et al., 2007). This recognition, combined with the field's emphasis on the scientific foundations of physical activity, solidified an undergraduate degree in kinesiology as a viable pathway for those pursuing further graduate or professional education in fields like physical therapy, occupational therapy, physician's assistant, and medical school.

In 1952, in Rome, under the direct auspices of the State, the ISEF (Istituto Superiore di Educazione Fisica, Higher Institute of Physical Education) began its endeavours. Between 1959 and 1968, the ISEFs of Turin (1959), Bologna and Naples (1960), Milan at the Catholic University of Sacred Heart (1964), Palermo (1965), Perugia and Urbino (1967), and Milan Lombardy (1968) were established. In 1999, the ISEFs concluded their operations, and in various university settings, four-year degree courses in motor sciences were activated. In 2001, a reform of university studies was introduced, entailing a three-year undergraduate degree coupled with a two-year specialist degree (now referred to as the master's degree).

Considering these developments, the inclusion of PTMs in kinesiology degree programmes may seem irrelevant and counterproductive. Such a requirement could potentially jeopardise the academic standing that the discipline has carefully cultivated over the course of years or even decades.

Despite the significant progress made by kinesiologists over the past three decades, the discipline still faces challenges in gaining full recognition within the academic community. Some faculty and administrators might still associate kinesiology with its previous names, such as "physical education." Reminding

ISSN: 2039-4039

colleagues of these associations is unhelpful, as it may reinforce outdated perceptions that kinesiology primarily caters to "dumb jocks" and "gym rats." To promote kinesiology as a serious academic field, it is crucial to dispel such stereotypes. The progress achieved in the discipline should not be jeopardised by implementing practical training modules (PTMs), even if their importance were to be demonstrated.

Excluding activity coursework from the programmes reinforces the message that kinesiology is a rigorous academic pursuit. If the goal is to uphold the academic status of kinesiology and maintain a positive public perception, then mandating activity coursework is not a viable option. Instead, kinesiologists should focus on projects that can further enhance the prestige and value of the discipline, considering the constraints of limited time and resources, as highlighted by the cost.

Kinesiologists need to be pragmatic and engage with the reality of the political, social, and public policy landscape. Pursuing PTMs, even if they were deemed ideal, does not align with the current context. Therefore, it is advisable to abandon the pursuit of PTMs in favour of strategies that can continue to elevate the academic standing and reputation of kinesiology.

...and why they fail

At times, swimming upstream becomes imperative. Salmon do not undertake this endeavour due to a penchant for hardship; rather, it is an inherent aspect of their nature. Their biological imperative necessitates spawning eggs in shallow waters where food is plentiful and where the young and vulnerable salmon can return downstream to the ocean. In essence, salmon swim upstream to serve the future of their species.

In a similar vein, the nature and purpose of kinesiology may also require swimming upstream. The affiliation with "games, play, and sport" is a source of pride, irrespective of whether such associations enjoy popularity within the broader academic culture (Twietmeyer, 2012). Undeniably, activity courses often carry a negative perception, both within and outside the realm of kinesiology. However, acknowledging this reality should not lead to despair. Rather, this issue should be confronted directly, refraining from ignoring, rationalising, or denying it. The primary concern should lie in remaining true to the discipline and prioritising knowledge and truth over public perception.

ISSN: 2039-4039

The transition to the name "kinesiology," while potentially politically advantageous, only holds merit if it fosters a comprehensive discipline that recognizes the multifaceted nature of physical activity. Such an approach should encompass a diverse range of perspectives, including those that lack prestige or academic cachet. Whether deliberate or inadvertent, Franklin Henry's legacy has led to an overemphasis on theoretical and scientific knowledge in kinesiology. While this emphasis has its merits, it has also limited the effectiveness of our teaching and programmes by narrowing the disciplinary scope.

Kinesiology must avoid narrow perspectives. While the scientific and theoretical facets hold great significance, they do not encompass the entirety of the discipline. The "study of physical activity" also necessitates direct engagement in skilled and culturally relevant movement. In Western culture, and in many others throughout history, this typically involves activities like games, sports, exercise, and dance. Anderson (2002) emphasised that skillful physical activity is cultivated through habits and discipline, becoming a kind of embodied faith. Therefore, the most compelling argument for the importance of movement arises not from articulation, theory, or scientific evidence but from the direct experience of its significance. Convincing individuals of the value of activities like running, jumping, kicking, and throwing is most effectively achieved by teaching them to execute these actions proficiently. To truly grasp the significance of kinesiology, active involvement in physical activity is essential and must be consistently emphasised.

Kinesiologists must develop an affinity for physical activity. Love for the discipline does not emerge solely from abstract propositions, dispassionate observation, or logical argumentation. Rather, it arises through direct relationships and experiences. To foster a genuine passion for kinesiology, kinesiologists must learn or rediscover the joy of play and movement.

Neglecting the experiential aspect inherent in physical activity by reducing it to mere theoretical models or experimental data overlooks the profoundly human element that such encounters invariably involve. Denying students the opportunity to directly engage in this experience as a mandatory part of programmes intentionally deprives them of an important kind of knowing, which underlies all forms of human physical activity (Anderson, 2002). Failing to acknowledge this type of knowledge may also impede the clarity with which physical activity is perceived in experimental studies and theoretical models.

ISSN: 2039-4039

Therefore, the justification for incorporating practical training modules into the suggested undergraduate core curriculum becomes apparent. As kinesiologists, it is imperative to maintain confidence and self-awareness to enforce the inclusion of physical activity in programmes, independent of prevailing political or societal influences. Essentially, it should be willing to challenge conventional norms to advance the future of the discipline.

Conclusions

Having thoroughly examined the most substantial theoretical and practical objections to PTMs in kinesiology programmes, it is evident that they lack validity. Consequently, kinesiology programmes must now embark on the challenging task of implementing these requirements. However, the rationale for doing so extends beyond the mere dismissal of failed objections. In fact, by refuting objections rooted in dualism, materialism, and utilitarian pragmatism, as well as those related to cost and public perception, a positive case in favour of PTMs emerges.

There are three primary affirmative arguments supporting PTMs. Firstly, requiring physical activity is feasible and can be accomplished if kinesiologists recognise its significance. Practical objections do not withstand scrutiny. Secondly, physical activity lies at the core of the discipline, serving as the foundation for all scientific, theoretical, and sociocultural inquiries that other branches of kinesiology explore and investigate. Engaging in physical activity not only sparks passion and meaning but also represents an irreplaceable source of comprehension and knowledge. It rightfully stands as our lifeblood. Hence, mandating physical activity becomes imperative. If kinesiology indeed revolves around the examination of physical activity, why would the discipline forego the invaluable insights that arise from active engagement? Why would something so essential be disconnected from individuals? As observed by Bain (1991), kinesiology without participation in movement activities is like a music programme in which no one ever plays an instrument.

Lastly, physical activity holds significant power. When conducted adeptly, it can transcend into the realm of play. Although play may not be the highest ideal, unlike many utilitarian pursuits within the field, it possesses inherent value as an end. Embracing and promoting play within kinesiology acknowledges and celebrates its intrinsic worth. This recognition does not imply the exclusion of

ISSN: 2039-4039

other valuable aspects within kinesiology; rather, it emphasises the acknowledgment of play as an essential dimension.

Promoting health is not inherently problematic, and considering kinesiology as related to "health or play" creates a false dichotomy. Nonetheless, if kinesiologists could promote play, it would be unwise to overlook it. Firstly, as previously discussed, existence revolves around health as a means towards achieving the goods of life, rather than living solely for health itself. Secondly, play serves as a powerful motivational tool. While individuals cannot engage in play solely for the sake of health, it often results in important "side benefits" for well-being. As Kretchmar et al. (2023) emphasised, individuals motivated by play do not specifically seek to be healthy, yet health improvements often manifest because of their playful activities.

To further illuminate the significance of physical activity in kinesiology, a quote from the twentieth-century philosopher Ludwig Wittgenstein can be valuable. Although not delving into the technical details of his argument regarding the congruity or incongruity of language and reality, Wittgenstein's statement in his text "Tractatus Logico-Philosophicus" is worth considering: "Wovon man nicht sprechen kann, darüber muss man schweigen" (Wittgenstein, 2009). The German phrase and its inevitable loss in translation reinforce the point that certain aspects of physical activity can only be grasped through direct experience. Like the loss that occurs in translation, vicarious experiences of physical activity can also lack a complete understanding of its essence.

Its beauty, power, and significance indeed justify the theoretical and experimental research undertaken in kinesiology. Such research is authentic, valuable, and pertinent. However, the essence of the field, the true nature of a kinesiologist, surpasses mere numbers, words, or even introspection alone. When involved in activities like "dancing," "running," "catching," or "climbing," kinesiologists are not restricted to silence; on the contrary, they are liberated to communicate, to interact with the world, to create, to engage in play, to foster love, and to experience life fully, even without uttering a word.

FERDINANDO CEREDA
University of the Sacred Heart of Milan

ISSN: 2039-4039

References

Anderson D.R. (2002). *The humanity of movement or "It's not just a gym class."* Quest, 54(2), 87–96. https://doi.org/10.1080/00336297.2002.10491768
Aristotele (2023). *Etica nicomachea*. (M. Zanatta, Ed., Trans.). Unicopoli.
Bain L.L. (1991). *Further reactions to Newell: Knowledge as contested terrain*. Quest, 43(2), 214–217. https://doi.org/10.1080/00336297.1991.10484023
Berlinski D. (2011). *One, two, three: Absolutely elementary mathematics*. New York, NY: Pantheon Books.
Bice M. R., Hollman A., Bickford S., Bickford N., Ball J.W., Wiedenman E.M., Brown G.A., Dinke, D. & Adkins M. (2017). *Kinesiology in 360 Degrees*. International Journal of Kinesiology in Higher Education, 1:1, 9-17. https://doi.org/10.1080/24711616.2016.1277671
Cereda F. (2023). *Methods and teaching of motor activities - From theory to evidence practice*. Mantova: Universitas Studiorum.
Descartes R. (2008). *Meditations on first philosophy*. (M. Moriarty, Trans.). New York, NY: Oxford University Press.
Feser E. (2010). *The last superstition: A refutation of the new atheism*. South Bend, IN: St. Augustine's Press.
Group T. N. (2014, November 19). *Unlocking the metabolic 'master switch' to potentially echo exercise effect*. Retrieved July 31, 2023 from https://www.nestle.co.nz/media/pressreleases/allpressreleases/unlocking-metabolic-master-switch-potentially-echo-exercise-effect
Henry F. (1964). *Physical education: An academic discipline*. Journal of Health, Physical Education, and Recreation, 35, 32–69. https://doi.org/10.1080/00221473.1964.10621849
Hochstetler D.R. (2014). *Another look at "Exercise is Medicine".* The Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 85(1), 7–8. https://doi.org/10.1080/07303084.2014.855574
Huizinga J. (1955). *Homo ludens: A study of the play element in culture*. Boston, MA: Beacon Press.
Johnson T.G., Twietmeyer G. (2018). *The Necessity of Physical Activity in Kinesiology Degree Programs*. Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 89:2, 42-48, https://doi.org/10.1080/07303084.2017.1404513
Johnson T.G., Turner L., Metzler M. (2017). *Physical Activity Education: The New Name for Our Field.* Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 88, 5-7. https://doi.org/10.1080/07303084.2016.1249769
Joseph J., Kriger D. (2021). *Towards a decolonizing kinesiology ethics model*. Quest, 73(2), 192-208. https://doi.org/10.1080/00336297.2021.1898996
Kretchmar R.S. (2005). *Practical philosophy of sport and physical activity* (2nd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
Kretchmar R. S., Dyreson M., Llewellyn M., Gleaves J. (2023). *History and philosophy of sport and physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
Kuhn T. (1996). *The structure of scientific revolutions* (3rd ed.). Chicago, IL: University of Chicago Press.
Mareš L. (2022). *The Role of Sport in a Good Life: Aristotle and Suits*. Sport, Ethics and Philosophy, 16:4, 544-562, https://doi.org/10.1080/17511321.2021.2020441
NCES, National Center for Education Statistics (2022). *Postsecondary Institution Expenses. Condition of Education.* U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences. Retrieved July 30, 2023, from https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator/cue.
Oaklander M. (2015, October 5). *Exercise pills may be in your future*. Retrieved from www.time.com/4061511/exercise-pills/
Rudan D. (2013). *On play and playing*. Collegium antropologicum, 37(4), 1385–1391.
Schmaus W. (2023). *Cournot and Renouvier on Scientific Revolutions*. J Gen Philos Sci, 54, 7–17. https://doi.org/10.1007/s10838-021-09577-z
Seltzer R. (2017, October 25). *Net price keeps creeping up*. Retrieved from https://www.insidehighered.com/news/2017/10/25/tuition-and-fees-still-rising-faster-aid-college-board-report-shows
SHAPE America. (2014). *National standards and grade level outcomes for K-12 physical education*. Reston, VA: Author.
Sperber M. (2000). *Beer and circus: How big-time college sports is crippling undergraduate education*. New York, NY: Henry Holt and Company.
Thomas J.R., Clark, J.E., Feltz D.L., Kretchmar R.S., James R., Morrow J., Wade M.G. (2007). *The Academy promotes, unifies, and evaluates doctoral education in kinesiology*. Quest, 59(1), 174–194. https://doi.org/10.1080/00336297.2007.10483547
Thompson W. R., Sallis R., Jo, E., Jaworski C. A., Stuhr R. M., Trilk J. L. (2020). *Exercise Is Medicine.* American journal of lifestyle medicine, 14(5), 511–523. https://doi.org/10.1177/1559827620912192
Tinning R. I. (2023). *Falling towards academia: A memoir about the changing nature of PETE.* Curriculum Studies in Health and Physical Education, 14(1), 41-55. https://doi.org/10.1080/25742981.2022.2044363
Wittgenstein L. (2009). Tractatus logico-philosophicus e Quaderni 1914-1916. (A. G. Conte Ed.). Torino: Einaudi.
Zanatta M. (2006). *Aristotele. L'anima*. Roma: Aracne.

ISSN: 2039-4039

RECENSIONI

ISSN: 2039-4039

P. Levrero, *Hans-Georg Gadamer. Per una ermeneusi della formazione umana*, Anicia, Roma 2022.

All'interno del volume *Hans-Georg Gadamer. Per una ermeneusi della formazione umana* (Anicia, 2022), Paolo Levrero, ricercatore di Pedagogia generale presso l'Università degli Studi di Genova, ripercorre la biografia e gli aspetti fondativi della prospettiva ermeneutica del filosofo tedesco Hans-Georg Gadamer, celebre per la sua opera principale *Wahrheit und Methode*, la cui esistenza ha attraversato l'intero Novecento (Marburgo, 1900 – Heidelberg, 2002).

Rispetto a quanto attualmente disponibile riguardo la figura e il pensiero filosofico di Gadamer, il testo si distingue nel panorama scientifico per l'originalità della riflessione sulla formazione umana, a cui viene offerta un'inedita centralità, facendone il fulcro attorno al quale ruotano i tre capitoli che compongono il volume, il primo dei quali delinea le coordinate storiche e culturali lungo le quali si snoda la vicenda biografica dello studioso. Ricostruendo, poi, le tappe più significative del progressivo costituirsi del pensiero ermeneutico gadameriano – declinato all'interno degli orizzonti dell'estetica, della storia e del linguaggio (p. 153) –, il volume giunge a discutere, nel capitolo conclusivo, le peculiarità del legame tra ermeneutica e pedagogia, il cui nesso «si palesa con maggiore nitore laddove entrambi i saperi vengano riconosciuti quali *scienze umane* anche in ragione del loro fondamento umanistico» (p. 131).

Nato in un'epoca di crisi, nella quale «la civiltà e la cultura borghesi affermatesi nella società europea dell'Ottocento si affacciano sul nuovo secolo» (p. 8), Gadamer trova conforto nel teatro e nella letteratura, riservando, fin da giovane, una particolare attenzione verso il linguaggio, tema che dall'Antichità, seppur con modalità e intensità differenti, «attraversa diacronicamente la riflessione europea e occidentale» (p. 95). Concepito dal filosofo come «via d'accesso al problema metafisico dell'essere» (p. 44), il linguaggio si configura come il modo peculiare grazie al quale l'uomo, distinto dagli altri esseri viventi in quanto *zôon lógon échon* (ζῷον λόγον ἔχον), perviene alla capacità di «parlare del mondo, anzitutto del proprio» (p. 55). Grazie ad esso, si origina una «fusione di orizzonti» (p. 147) che accade nella comprensione, pur sempre caratterizzata da quei limiti conoscitivi che, inevitabilmente, sono propri di ogni enunciato e, dunque, del dialogo stesso, «la cui dinamicità intrinseca muove dall'indefinita profondità della soggettività, mai del tutto attingibile nella sua essenza» (p. 100).

Nelle pagine del testo, proprio l'importanza che Gadamer riconosce alla dimensione dialogica emerge a più riprese, qualificandosi come un aspetto centrale della personalità del filosofo, il cui profilo intellettuale è vivificato da quelle qualità umane spesso ricordate da quanti ebbero modo di conoscerlo personalmente (p. 54). Noto per «il tratto affabile, elegante e gentile del suo contegno» (p. 54), concepisce la scrittura come «un tormento spaventoso» (p. 35), alla quale predilige il confronto dialettico, favorito da «una disposizione culturale, ma anzitutto umana, all'ascolto» (p. 106).

Ponendosi, infatti, con «l'autenticità» di chi, come i filosofi antichi, «sa di non sapere» (p. 124), il *philó-sophos* (φιλό-σοφος) tedesco percorre idealmente un itinerario lungo il quale è animato da una profonda «*curiositas*» (p. 121) – mai finalizzata a una

ISSN: 2039-4039

mera erudizione –, grazie alla quale non solo dialoga con i grandi maestri della tradizione filosofica e letteraria (da Platone, Aristotele, Agostino, Tommaso, Nietzsche, Husserl e Heidegger,… a Shakespeare, Herder, Goethe, Novalis, Hölderlin, Celan e George…), ma si mostra disponibile a voler comprendere e imparare anche da tutte le persone che incontra durante le sue molteplici esperienze (p. 54). Proprio in virtù di questo «intelletto curioso ed errabondo» (p. 107), può essere giustamente definito, come l'autore sottolinea, *Polyhistor* e *Polyster* della *Bildung*, dove il primo termine – composto dal prefisso *poly-* ("molto") e il sostantivo *histor* ("colui che sa") – qualifica uno studioso la cui cultura è in grado di spaziare tra i molteplici ambiti del sapere (p. 108), mentre il secondo – crasi di *poly-* ("molto") e *magister* ("maestro") – rimanda alla molteplicità di interessi che lo contraddistinsero (p. 121). Egli, infatti, pur spaziando tra vari ambiti, seppe coltivare una visione unitaria del sapere, e, appassionandosi di arte, filosofia, poesia, retorica, letteratura, teologia, matematica, mitologia, filologia, storiografia, scienza, tecnica, musica, perseguì un ideale di ricerca e di conoscenza che oltrepassa «la frammentazione parcellizzante delle discipline» (p. 121), in nome di una *enkýklios paideía* (ἐγκύκλιος παιδεία) di matrice ellenistica (p. 121).

Tenendo presenti queste considerazioni è possibile cogliere la cifra umanistica della prospettiva ermeneutica di Gadamer: da «dispositivo di conoscenza» (p. 13) finalizzato alla comprensione e interpretazione dei testi, l'ermeneutica non appare riducibile né al significato di *téchne* (τέχνη) né di *órganon* (ὄργανον) (p. 124), bensì assume «una nuova costituzione epistemica» (p. 124), che la vede qualificarsi come un «itinerario che coinvolge l'essere umano posto di fronte alla totalità del reale» (p. 78). Assumendo la realtà come testo, l'uomo stesso si riconosce un *essere interpretante* (p. 78) che, istituendo un rapporto dialogico e dialettico con il mondo, diviene protagonista di un'ermeneusi continua, che lo traghetta verso una più completa formazione di sé.

Secondo il filosofo tedesco, infatti, il processo inesauribile di interpretazione è la vera *Bestimmung* – «destinazione» – (p. 149) dell'uomo, tramite il quale egli conferisce significato all'oggetto indagato, senza la pretesa di conchiuderlo in leggi universali (p. 39). L'ermeneutica, dunque, coinvolge direttamente il soggetto, in quanto «diviene un percorso di interpretazione della realtà e congiuntamente una via rivolta alla comprensione dell'essere umano, anche di colui il quale è implicato nel processo di interpretazione» (p. 58).

Emerge, così, «una intrinseca pedagogia» (p. 105), poiché «nel comprendere e significare il mondo – atto in cui son implicati il pensiero, la storia, il linguaggio personali – il soggetto dà forma a se stesso» (p. 106).

L'ermeneutica gadameriana, infatti, assume la connotazione di «un itinerario formativo» (p. 85), dal momento che «accompagna la *Einhausung* (ossia l'"accasamento", il "prendere posto") di ogni soggetto nel mondo» (p. 86), rendendolo in grado di interpretare, in maniera libera e critica, non solo la realtà che lo circonda, ma anche se stesso. In questo modo, l'uomo – visto nella sua integralità di «soggetto storico e morale, naturale e spirituale, politico e sociale» (p. 129) – «intraprende la via della propria formazione, quale atto di autentica generazione delle sue possibilità d'essere e quindi di concreta umanizzazione» (p. 86). Ecco che, allora, la filosofia, nell'ottica di Gadamer, «si risolve nel processo di pensiero rivolto a porre l'uomo nelle condizioni di comprendere e interpretare se stesso – anche nella sua cifra formativa,

ISSN: 2039-4039

educativa e culturale, e perciò pedagogica» (p. 57). Infatti, proprio nella «tensione dialettica fra pensiero, linguaggio e mondo, l'essere umano trova la sua consistenza formativa, educativa e istruzionale» (p. 106). Affiora, in tal modo, il significato della *Bildung* che, affondando le proprie radici nella mistica medievale e nel pensiero umanistico-rinascimentale e, poi, nella tradizione filosofica romantico-idealista, assume una particolare rilevanza da un punto di vista propriamente pedagogico dalla metà degli anni Novanta nel ventesimo secolo, come mostrano le opere di studiosi quali Franco Cambi, Mario Gennari e Giancarla Sola. Non sovrapponibile all'"addestramento" e al mero "didatticismo" (p. 155), diviene, secondo Gadamer, «il presupposto epistemico delle scienze umane» (p. 8) e «la condizione per imparare a comprendere l'altro dal suo punto di vista» (p. 149): le parole del filosofo, infatti, mostrano la loro attualità, consegnando, come sottolinea Levrero in chiusura del testo, «la responsabilità e l'impegno – etici – della comprensione» (p. 156).
Ribadendo a più riprese la centralità e la responsabilità del soggetto stesso nel processo dinamico e attivo di «liberazione e inveramento della propria forma umana originaria» (p. 87), il volume esplicita teoreticamente il nesso tra ermeneutica e formazione, ricordando come quest'ultima sia per Gadamer «la vera *menschliche Aufgaben*, ossia l'impegno, il compito che all'uomo è assegnato dalla vita» (p. 87).
Un aspetto, questo, di grande interesse, che nel testo è accostato ad una pluralità di tematiche-cardine attorno alle quali ruota la prospettiva gadameriana – tra cui il ruolo della relazionalità nel processo educativo e formativo, l'importanza di coltivare una visione integrale del sapere e dell'essere umano, la centralità del dialogo (con la tradizione, con gli altri e con se stessi) –, che il lettore contemporaneo può elevare a vere e proprie "bussole" da cui lasciarsi guidare, oggi più che mai.
Toccando questa molteplicità di temi, il volume consente, dunque, di cogliere il valore pedagogico del pensiero di Gadamer, da un lato sottolineando l'importanza di un *educare* che sia anche *educĕre*, dall'altro ponendo in risalto la centralità del processo con cui, ciascuno, nell'arco della propria esistenza, forgia sé stesso da autentico protagonista grazie a quelle relazioni con gli altri e con il mondo che alimentano il legame tra ermeneusi e *Bildung*.

Alice Locatelli
University of Bergamo

ISSN: 2039-4039

G. Chiosso, *Il fascismo e i maestri*, Mondadori Università, Milano 2023.

Il recente volume di Giorgio Chiosso, *Il fascismo e i maestri*, rappresenta l'approdo di un percorso di ricerca quarantennale, avviato con la monografia *L'educazione nazionale da Giolitti al primo dopoguerra* (1983), poi confluito nel 2019 nell'opera *L'educazione degli italiani: laicità, progresso e nazione nel primo Novecento*, passando attraverso un'importante acquisizione come quella relativa alla nuova categoria storiografica dei "lombardiani", esplorata nel saggio *Il rinnovamento del libro scolastico nelle esperienze di Giuseppe Lombardo Radice e dei "lombardiani"*, pubblicato nel 2006 dalla rivista «History of Education & Children's Literature».

Il primo e principale pregio di questo nuovo volume consiste nell'aver sollevato il "velo di Maya" che, a lungo, ha celato alcuni steccati di natura ideologica che hanno ostacolato lo sviluppo di un'analisi storiografica *sine ira et studio* circa la realtà magistrale italiana durante il Ventennio, nelle sue molteplici sfumature di adesione o meno ai dettami del regime, e di collaborazione o meno al processo di progressiva fascistizzazione del sistema scolastico nazionale.

Il gruppo di insegnanti, direttori didattici, ispettori, scrittori per l'infanzia "seguaci" di Lombardo Radice — da qui il nome di "lombardiani" — costituì, a partire dal biennio 1925-26, una vera e propria alternativa culturale, le cui radici risalivano alle avanguardie magistrali sorte nel primo dopoguerra e ispirate al nuovo profilo nazionale di maestro, emerso dal coinvolgimento diretto nella mobilitazione militare e civile durante gli anni del primo conflitto mondiale (pp. 40-52).

Fra i tratti distintivi spiccavano un certo grado di indipendenza didattica e l'impegno in prima persona nella maturazione di una coscienza magistrale, in grado di sostenere e promuovere una vera e propria "riforma interiore" della scuola italiana, a fronte del progressivo smantellamento dell'architettura pedagogico-didattica della riforma Gentile ad opera dei "ritocchi" introdotti dai suoi successori alla Minerva. In questo modo fu possibile, in nome di un'interpretazione etico-volontaristica della riforma, dare realizzazione e continuità ai principi affermati da Giuseppe Lombardo Radice nelle vesti di Direttore generale dell'Istruzione elementare e popolare e posti alla base della sua innovativa idea di scuola elementare come "scuola serena" (p. 111).

La monografia di Giorgio Chiosso consente, inoltre, di porre in luce il terreno ancora poco esplorato dei "lombardiani cattolici", ovvero di quegli studiosi e uomini di scuola attenti a proporre una ri-assuzione e ri-traduzione di alcune dimensioni del pensiero pedagogico di Giuseppe Lombardo Radice, alla luce di un'antropologia pedagogica e di una teleologia autenticamente cattoliche. Lo spazio tributato a questi autori, nel capitolo dedicato ai "maestri lombardiani" (pp. 135-163), consente di colmare un vuoto di studi nella storia della scuola, dell'educazione e dell'istruzione magistrale in Italia, che fino ad oggi ha impedito di indagare nelle sue molteplici espressioni il movimento "carsico" di rinnovamento pedagogico-didattico, attivo in quegli anni nel nostro Paese.

Fra le realtà più vivaci e feconde vi fu il Gruppo pedagogico raccolto attorno alla redazione della rivista magistrale «Scuola Italiana Moderna» (pp. 68-70), presso la casa editrice La Scuola di Brescia, che dalla seconda metà degli anni Venti aveva avviato una felice interlocuzione diretta con

ISSN: 2039-4039

Giuseppe Lombardo Radice, grazie all'intermediazione di Maria Magnocavallo, maestra responsabile della sezione "Didattica" della rivista.
Il lavoro compiuto da Chiosso non ha inteso avviare un'operazione storiografica di "cattolicizzazione" della figura e dell'opera del pedagogista catanese, che risulterebbe altrettanto impropria, parziale e ideologicamente connotata al pari di quella che, per molto tempo, ha impedito di riconoscere il contributo e la fortuna dei "lombardiani cattolici" nel continuare a far vivere la "riforma" ben oltre l'esistenza stessa del suo autore, venuto a mancare improvvisamente il 16 agosto 1938 durante un'ascesa nelle amate Dolomiti. Ha cercato, piuttosto, di tracciare nuove piste di ricerca, in grado di approfondire l'opera di autori ancora poco ispezionati, dal più noto Mario Casotti, a Marco Agosti, Vittorino Chizzolini, Angelo Colombo, Giovanni Modugno e molti altri, che per decenni seppero mantenere in vita una sensibilità pedagogica capace di tradursi in una ben precisa postura professionale, attenta ad un fare scuola "puerocentrico", centrato sul primato della relazione educativa fra maestro e allievo e sull'innovazione metodologica come prodotto di una ricerca costante da parte del maestro stesso (pp. 135-155).
Il fatto, poi, che diversi di questi "lombardiani cattolici" proseguirono nel processo di valorizzazione pedagogica di alcune figure esemplari "scoperte" da Lombardo Radice, come le educatrici italiane Rosa e Carolina Agazzi e la maestra ticinese Maria Boschetti Alberti (p. 156), consente di riconoscere ulteriormente la legittimità di questa operazione storiografica, foriera di ulteriori sviluppi.
Va aggiunto, come altro punto di forza del volume, l'interesse di Giorgio Chiosso nei confronti della persistenza del pensiero di Giuseppe Lombardo Radice nel processo di transizione da una fascistizzazione *in progress* al progetto vero e proprio di edificazione di una scuola fascista, in cui ebbe un certo peso la difesa ad oltranza della riforma del 1923 come riforma nazionale (p. 184). Benché il fascismo cercasse, attraverso le iniziative dell'Opera Nazionale Balilla (ONB), di intervenire in maniera più incisiva in campo educativo di fronte all'evidente debolezza della fascistizzazione intrapresa a livello scolastico, continuarono a permanere al suo interno divisioni e «molteplici modulazioni pedagogiche» (p. 170). Nel terreno di coltura del fascismo scolastico, vi erano studiosi con alle spalle percorsi differenti: accanto a "veterani" come Acuzio Sacconi e Nino Sammartano, comparvero anche Nazzareno Padellaro, Luigi Volpicelli, più avanti Roberto Mazzetti, Giuseppe Flores D'Arcais, Mimmo Sterpa, Luigi Romanini. Vi erano, poi, Giorgio Gabrielli e Giuseppe Giovanazzi, impegnati a rendere compatibile la pedagogia di Giuseppe Lombardo Radice con il fascismo.
Tale pluralità di presenze e di voci continuò a sussistere anche nel corso degli anni Trenta, pur a fronte di un'intensificazione delle misure di fascistizzazione della scuola elementare italiana a seguito dell'adozione del libro unico di Stato (introdotto dalla L. 5/1929), delle maggiori azioni intraprese dall'ONB, dell'avocazione statale delle scuole popolari e rurali dell'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia (ANIMI) avvenuta nel 1928 e di quella delle ultime scuole elementari rimaste comunali nel 1933, fino all'inquadramento, nel 1935, delle attività del Gruppo d'azione per le scuole del popolo di Milano nell'Associazione Fascista della Scuola.
La presenza di Giorgio Gabrielli a guida della redazione didattica della rivista «I Diritti della scuola», fra le più lette fra gli insegnanti italiani di ispirazione laica, e di Maria Magnocavallo e Vittorino Chizzolini a

ISSN: 2039-4039

«Scuola Italiana Moderna», fra i quindicinali più diffusi tra i maestri cattolici, consentì alla prospettiva pedagogico-didattica di Giuseppe Lombardo Radice di conservare una «non secondaria influenza» nella formazione magistrale, nonostante l'evidente contrapposizione fra gli ideali della scuola serena e il contesto politico generale (p. 236). Il medesimo atteggiamento fu adottato da Riccardo Dal Piaz e da Giuseppe Giovanazzi, "lombardiani" della prima ora che, entrati a far parte della commissione voluta dal Ministro Balbino Giuliano per la riforma dei programmi delle scuole elementari nel 1934, «si limitarono alla revisione semplificatrice di alcuni aspetti un po' ridondanti del testo lombardiano e all'introduzione di un paio di richiami al fascismo, sotto il cappello, rituale e scontato, di poche righe tratte dal discorso di Mussolini» (p. 240).

La ricerca di Chiosso mette in evidenza, pertanto, come il distanziamento dal modello di scuola di Lombardo Radice fu un processo complesso e mai netto e definitivo, anche in ragione del fatto che nel mondo magistrale italiano — meno ispezionato, in questi aspetti, rispetto a quello dei professori di scuola secondaria — vi furono episodi, fenomeni e vicende che svelavano malesseri e insoddisfazioni, personalità critiche, disobbedienze più o meno palesi al fascismo, che resero complicata la realizzazione generalizzata di un modello di scuola ispirato agli ideali "ardito-futuristi" (pp. 169-170, 192).

La monografia di Chiosso ha, dunque, affrontato in maniera originale il tema del fascismo e dei maestri, secondo l'ottica idiografica propria della pedagogia, in grado di riconoscere il rilievo avuto dalle esperienze delle singole persone, in questo caso specifico uomini di scuola, nell'agire e nel reagire in un certo modo o in un altro agli eventi occorsi durante il Ventennio. Come affermato dall'autore in chiusura al volume: «non sappiamo quanti furono i maestri che per sopravvivere nella scuola del fascismo senza rinunciare alla libertà della loro cocienza e senza rifugiarsi in un comodo conformismo si trasformarono in abili e onesti dissimulatori. A modo loro e con strategie diverse, questi ultimi difesero nel territorio che era loro proprio — l'aula scolastica — gli spazi della loro dignità di educatori» (p. 284).

Partire da uno studio sistematico di tali figure, spesso sconosciute ma che costituirono una vera e propria *corporation des silencieux* — riprendendo la bella espressione introdotta da Elda Mazzoni nel saggio in appendice a *L'aube de l'école sereine en Italie* (1927) di Adolphe Ferrière — significherebbe dar corso a un nuovo filone di storiografia della scuola e dell'educazione che, abbandonati steccati ideologici pluridecennali, possa consentire di riscoprire inediti percorsi personali e, soprattutto, i valori di libertà, indipendenza, autonomia e democrazia che li animarono nel loro agire scolastico quotidiano. Per una storia di persone, e non più di correnti.

In tale direzione, la ricerca condotta da Giorgio Chiosso rappresenta un contributo significativo anche in vista di una migliore professionalizzazione pedagogica dei maestri di oggi e di domani, guidati a conoscere e a confrontarsi con figure di così alto profilo, per imparare a costruire un proprio *habitus* professionale da "artigiani dell'educazione", e non da meri "mestieranti" soffocati dalla quotidiana burocrazia in una scuola come sistema.

EVELINA SCAGLIA
University of Bergamo

ISSN: 2039-4039

E. Scaglia (ed.), *Giuseppe Lombardo Radice in the early 20th century*, Peter Lang, Berlino 2023.

Recentemente si è osservata in Italia una riscoperta del pedagogista Giuseppe Lombardo Radice (1879-1938), testimoniata dal volume collettaneo *Una pedagogia dell'ascesa. Giuseppe Lombardo Radice e il suo tempo* (2021) a cura di Evelina Scaglia e dalle edizioni critiche di due suoi volumi, *Come si uccidono le anime* (nel 2020) e *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale* (nel 2022) a cura di Lorenzo Cantatore. In questo clima di progressiva rivalutazione, si innesta la recente curatela in lingua inglese *Giuseppe Lombardo Radice in the early 20th century*, uscita per la casa editrice Peter Lang. Frutto di un lavoro di professori e ricercatori provenienti da diversi atenei europei, il volume si propone di indagare la complessità della figura di Lombardo Radice in una prospettiva internazionale.

Un primo importante elemento di riscoperta riguarda l'idea di famiglia come un vero e proprio «laboratorio pedagogico» (pp. 23-28). Nello specifico, Lorenzo Cantatore evidenzia il ruolo chiave della moglie Gemma Harasim, ritenuta la prima vera insegnante dei tre figli, dimostrato anche dalla fitta corrispondenza epistolare con il marito riguardo lo sviluppo e la crescita della figlia Giuseppina. Lombardo Radice fu anche sensibile alle grandi tematiche ottocentesche, in particolare alla lotta all'analfabetismo. A tal proposito, nel volume Brunella Serpe esamina i verbali dell'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia (ANIMI), in cui si evince l'impegno per la promozione della cultura e la circolazione dei libri nelle scuole per emancipare il Sud Italia dalle povertà educative (pp. 38-40).

Un'ulteriore zona in ombra del profilo biografico e culturale di Lombardo Radice riguarda il complesso rapporto con Maria Montessori (pp. 86-90). Andrea Dessardo verifica bibliograficamente le critiche feroci di Giuseppe Lombardo Radice alla pedagogia montessoriana dalla seconda metà degli anni Venti, illustrando i temi di scontro in un clima politico e culturale che si farà sempre più opprimente. Grazie ad una ricerca a partire da fonti archivistiche inedite, Juri Meda scandaglia a fondo la persecuzione politica del pedagogista scaturita dalle dimissioni dalla carica di *Direttore generale dell'Istruzione elementare e popolare* nel 1924 (pp. 52-56).

Gli ideali democratici del pedagogista si riflettevano soprattutto nella sua visione educativa, in cui il movimento era uno dei canali privilegiati per lo sviluppo di relazioni significative col gruppo dei pari. A riguardo Paolo Alfieri indaga il contributo innovativo rispetto al dibattito sull'introduzione dell'educazione fisica nelle scuole elementari italiane, riprendendo le *Lezioni di Didattica e ricordi di esperienza magistrale* e quanto affermato dai nuovi programmi per le scuole elementari introdotti dalla Riforma Gentile (pp. 67-71).

Altrettanto innovativa fu, in Lombardo Radice, l'idea di scuola come un crocevia di relazioni intellettuali in cui il direttore didattico svolge un ruolo essenziale di coordinamento, secondo caratteri di grande modernità al centro del contributo di Giuseppe Zago (pp. 102-107).

Per quanto concerne il piano europeo, nell'intervento di Yasmina Álvarez-González ci si concentra attorno al rapporto di Lombardo Radice con la Spagna, riportando alla luce tre figure chiave per la diffusione del suo pensiero nella nazione spagnola: la traduttrice Maria Victoria Jiménez e i

ISSN: 2039-4039

pedagogisti Lorenzo Luzuriaga e Concepción Sainz Amor.
Maggiori sodalizi intellettuali avvennero in Svizzera, nello specifico con il pedagogista Adolphe Ferrière. Gabriella D'Aprile ha studiato il rapporto con l'intellettuale dell'attivismo pedagogico ginevrino, pur con influenze dallo spiritualismo bergsoniano (pp. 128-131), che si distanziava sostanzialmente dal neoidealismo gentiliano di Lombardo Radice. Influenza cruciale per la diffusione del pensiero «lombardiano» ebbe la rivista *L'educatore della Svizzera Italiana.* Attuando una rilettura critica di alcuni articoli del periodico, Evelina Scaglia esamina le relazioni di Lombardo Radice con la Società Demopedeutica e le conseguenti influenze nella rete magistrale ticinese (pp. 135-138). Nell'ultimo capitolo della curatela, Andrea Dessardo considera le relazioni tra il pedagogista catanese e il mondo delle scuole nei territori italofoni dell'Impero asburgico, esperienza determinante per l'elaborazione dell'ideale educativo nazionale come fattore di emancipazione del popolo (pp. 154-156).
Le argomentazioni e i risultati emersi dagli studi raccolti nel volume *Giuseppe Lombardo Radice in the early 20th century* sono, dunque, il frutto di un'indagine storiografica approfondita e originale su aspetti ancora poco noti della biografia e dell'opera di Lombardo Radice, che permettono ai lettori di riscoprire ed apprezzare la complessità del suo pensiero attraverso uno sguardo inedito.

EVA PELLEGRINELLI
University of Bergamo

ISSN: 2039-4039