

# EDUCATION SCIENCES & SOCIETY

Rivista Semestrale

Anno 14 n. 2

Luglio-Dicembre 2023

ISSNe 2284-015X

Arte, moda e ambiente.  
Itinerari contemporanei fra  
paesaggi, curve e dossi epistemologici

Art, fashion and environment.  
Contemporary itineraries among landscapes,  
curves, and epistemological bumps

**FrancoAngeli**

OPEN  ACCESS



# EDUCATION SCIENCES & SOCIETY

Rivista Semestrale

Anno 14 n.2

Luglio-Dicembre 2023

Arte, moda e ambiente.  
Itinerari contemporanei fra  
paesaggi, curve e dossi epistemologici

Art, fashion and environment.  
Contemporary itineraries among landscapes,  
curves, and epistemological bumps

**FrancoAngeli**

OPEN  ACCESS

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –  
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

**Education Sciences & Society (ESS)** is an international scholarly open access, peer reviewed biannual journal. The journal aims at highlighting and discussing the main issues arising in the pedagogical and didactical fields. The journal objective is also to provide the educational scientific community with the state-of-the-art and tools to interpret the ongoing debate. The issues of **Education Sciences and Society** offer their professional and academic knowledge in the fields of General Pedagogy, Philosophy of Education, Social Pedagogy, Learning and Teaching, Technology of Education, Special Education and Education Research and related disciplines.

**Editors in Chief:** Michele Corsi (Università di Macerata, Italia); Catia Giaconi (Università di Macerata, Italia); Lorella Giannandrea (Università di Macerata, Italia); Pier Giuseppe Rossi (Università di Macerata, Italia); Massimiliano Stramaglia (Università di Macerata, Italia)

#### **Editorial Committee**

Michele Corsi (Università di Macerata, Italia); Pier Giuseppe Rossi (Università di Macerata, Italia); Ilaria D'Angelo (Università di Macerata, Italia); Noemi Del Bianco (Università di Macerata, Italia); Tommaso Farina (Università di Macerata, Italia); Laura Fedeli (Università di Macerata, Italia); Catia Giaconi (Università di Macerata, Italia); Lorella Giannandrea (Università di Macerata, Italia); Francesca Gratani (Università di Macerata, Italia); Grazia Romanazzi (Università Telematica Pegaso, Italia); Massimiliano Stramaglia (Università di Macerata, Italia)

#### **Direction Committee**

Fabrizio d'Aniello, Rosita Deluigi, Catia Giaconi, Lorella Giannandrea, Luca Girotti, Chiara Sirignano, Massimiliano Stramaglia, Raffaele Tumino

#### **Scientific Committee**

Serge Agostinelli (Université Paul Cezanne de Marseille, France); Marguerite Altet (Université de Nantes, France); Anna Ascenzi (Università di Macerata, Italia); Massimo Baldacci (Università di Urbino, Italia); Vitalij G. Bezrogov (Russian Academy of Education, Moscow, Russia); Boris M. Bim-Bad (Russian Academy of Education, Moscow, Russia); Marc Bru (Université de Toulouse, Francia); Renza Cerri Musso (Università di Genova, Italia); Cristina Coggi (Università di Torino, Italia); Piero Crispiani (Università di Macerata, Italia); Elio Damiano (Università di Parma, Italia); Jean-Marie De Ketele (Université Catholique de Louvain-La Neuve, Belgio); Juan Manuel De Pablos Pons (Universidad de Sevilla); Gaetano Domenici (Università di Roma Tre, Italia); Yrjö Engeström (University of Helsinki, Finlandia); Franco Frabboni (Università di Bologna, Italia); Luciano Galliani (Università di Padova, Italia); Jim Garrison (Virginia Tech University, U.S.A.); Larry Hickman (Southern Illinois University, Carbondale, U.S.A.); Jean Houssaye (Université de Rouen, Francia); José Antonio Ibañez-Martin (Universidad de Madrid, Spagna); Cosimo Raffaele Laneve (Università di Bari, Italia); Yves Lenoir (Université de Sherbrooke, Quebec, Canada); Susanna Mantovani (Università di Milano Bicocca, Italia); Anna Maria Mariani (Università di Torino, Italia); Luigina Mortari (Università di Verona, Italia); Maria Teresa Moscato (Università di Bologna, Italia); Anatolij V. Mudrik (Russian Academy of Education, Moscow, Russia); Concepción Naval Durán (Universidad de Navarra, Spagna); Luigi Pati (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, Italia); Philippe Perrenoud (Université de Genève, Svizzera); Minerva Franca Pinto (Università di Foggia, Italia); Aleksandr N. Poddjakov (State Research University, Higher School of Economics, Moscow, Russia); Jean-Pierre Pourtois (Université de Mons-Hainaut, Belgio); David Rasmussen (Boston College, U.S.A.); Pier Giuseppe Rossi (Università di Macerata, Italia); Naoko Saito (Università di Kyoto, Giappone); Albert Sangrà (Universitat Oberta de Catalunya, Spagna); Roberto Sani (Università di Macerata, Italia); Luisa Santelli Beccegato (Università di Bari, Italia); Giuseppe Spadafora (Università della Calabria, Italia); Bianca Spadolini (Università di Roma Tre, Italia); Flavia Stara (Università di Macerata, Italia); Jean-Marie Van der Maren (Université de Montréal, Canada); Renata Viganò (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, Italia); Emil Visnovsky (Accademia Slovacca delle Scienze, Slovacchia); Carla Xodo (Università di Padova, Italia)

#### **Peer Review Process**

Manuscripts for publication in ESS are selected through a rigorous peer review to ensure originality, timeliness, relevance, and readability. The main aim of the journal is to publish peer reviewed research and review articles in rapidly developing field of Education and all other related fields. ESS is an online journal having full access to the research and review paper.

Aut. Trib. Roma n. 80/12 del 15.3.2012 – Semestrale – Dir. Resp: Michele Corsi Copyright © 2023 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy  
Issn 2038-9442, ISSNe 2284-015X. Stampa: Global Print srl, via degli Abeti 17/1, Gorgonzola, Milano.

Publicato con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale* (CC-BY-NC-ND 4.0)  
*L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>*

Il semestre 2023 – Finito di stampare: dicembre 2023

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial – No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

**Arte, moda e ambiente. Itinerari contemporanei fra paesaggi, curve e dossi epistemologici**  
**Art, fashion and environment. Contemporary itineraries among landscapes, curves, and epistemological bumps**

**Sommario**

**Editoriale**

*Michele Corsi, Massimiliano Stramaglia, Paula Guerra, Tommaso Farina*

**Humani nihil a me alienum puto. La pedagogia “intera”** pag. 7

**Editorial**

*Michele Corsi, Massimiliano Stramaglia, Paula Guerra, Tommaso Farina*

**Humani nihil a me alienum puto. The “whole” pedagogy** » 15

**Articoli**

**Moda, arte e educazione: le innovazioni di Palma Bucarelli**

**Fashion, art and education: Palma Bucarelli’s innovation**

*Marianna Di Rosa* » 23

**La moda come paradigma educativo nelle dinamiche della socialità digitale**

**Fashion as an educational paradigm in the dynamics of digital sociality**

*Angela Arsena* » 34

**La cultura queer e fluida e i diritti della comunità LGBTQ+: Madonna, Lady Gaga ed Elodie**

**Queer and Fluid Culture and The Rights of The LGBTQ+ Community: Madonna, Lady Gaga and Elodie**

*Massimiliano Stramaglia* » 44

**Dar voce ai tessuti. Tagliare, scucire e ricucire le storie di cui siamo fatti**

<b>Giving voice to fabrics. Cutting, unstitching and mending the stories we are made of</b> <i>Maria Laura Belisario</i>	pag.	57
<b>Arte irregolare. Connessioni, confini, visioni. Oltre le etichette verso una nuova estetica inclusiva</b> <b>Outsider art. Connections, boundaries, visions. Beyond labels towards a new inclusive aesthetics</b> <i>Francesca Salis, Annamaria Riccioni</i>	»	66
<b>New technologies and geographies in performing art: A study on environments and relationships in some recent shows in Europe</b> <i>Oronzo Francabandera</i>	»	76
<b>L'ora d'arte per imparare ad abitare il mondo: L'approccio LTTA</b> <b>The hour of art to learn to inhabit the world: The LTTA approach</b> <i>Alessandra Altamura</i>	»	85
<b>La bellezza salverà il mondo... Se sapremo coglierla</b> <b>Beauty will save the world... If we can grasp it</b> <i>Alessia Rosa, Michela Bongiorno</i>	»	97
<b>Per abitare il mondo tra cura e bellezza</b> <b>Inhabiting the world between care and beauty</b> <i>Orietta Vacchelli</i>	»	105
<b>Franco Califano e la bellezza collaterale. Oscurità e numinosità di un personaggio "sopra le righe"</b> <b>Franco Califano and The Hidden Beauty. Darkness and Numinosity of an "Over the Top" Songwriter</b> <i>Massimiliano Stramaglia</i>	»	117
<b>Una prospettiva pedagogica sulle relazioni familiari di tre dei più importanti cantautori americani del Novecento</b> <b>A pedagogical perspective on family relationships by three of the most important American songwriters of the twentieth century</b> <i>Tommaso Farina</i>	»	128
<b>La riflessività estetica: fra estetizzazione e ricerca di nuove forme di autenticità</b>		

Aesthetic reflexivity: Between aestheticization and the search for new forms of authenticity <i>Stefano Polenta</i>	pag. 143
Solarpunk visions in youth fiction. The pedagogical utopia of <i>Nausicaä of the Valley of the Wind</i> <i>Dalila Forni</i>	» 160
Prendersi cura di chi cura. Arte e natura come mediatori per la formazione degli operatori sanitari Caring for the carers. Art and nature as mediators in the training of health professionals <i>Stefano Bonometti</i>	» 169
Prospettive progettuali e pedagogiche per un Centro di Documentazione Digitale sulle pratiche di sostenibilità Pedagogical and planning perspectives for a Data Documentation Center on sustainability practices <i>Maddalena Sottocorno</i>	» 179
La pratica teatrale nei contesti multiculturali per la formazione degli adulti Theatrical practice in multicultural contexts for adult education <i>Philipp Botes, Massimo Bonechi</i>	» 189
Technological trends, transformations, and new learning models: The San Francisco Bay Area case <i>Gennaro Balzano</i>	» 200
The Resistance of Montessori Education to Social-Media Regimentation <i>Grazia Romanazzi</i>	» 207
Apprendere in tutti gli spazi e tempi del vivere umano Learning in all context and times of human life <i>Chiara Bellotti</i>	» 219
Editing gender and editing life: DIY, digital activism and new forms of pedagogy in the contemporary Portuguese society <i>Paula Guerra, Sofia Sousa</i>	» 228

**Alia**

**L'educazione esperienziale come "aiuto alla vita" dai servizi educativi per l'infanzia all'università. Dialoghi aperti con il metodo di Maria Montessori tra l'Università di Macerata e Chiaravalle**

Experiential education as an "aid to life" from kindergarten to university. Open dialogues with Maria Montessori's method between the University of Macerata and Chiaravalle

*Rosita Deluigi, Grazia Romanazzi*

pag. 246

**Conoscenza e visione per una scuola come salvaguardia della democrazia**

Knowledge and vision for a school as a safeguard of democracy

*Renata Maria Viganò*

» 269

**Global Learning Experience: Developing Intercultural Competence Through Virtual Exchange**

*Melissa S. Ockerman, Marta Milani, Elisa M. F. Salvadori, Agostino Portera*

» 288

**L'interconnessione tra migrazione e homelessness.**

**Alla ricerca di soluzioni inclusive nel contesto locale**

The interrelation between migration and homelessness.

Searching for inclusive solutions in the local context

*Marta Salinaro, Marta Ilardo*

» 310

**La nascita e l'implementazione dell'educazione fisica dalla Legge Casati alla Riforma Gentile sino alla fondazione del Centro Sportivo Italiano da parte dell'Azione Cattolica**

The birth and implementation of physical education from the Casati Law to the Riforma Gentile until the founding of the Italian Sports Center by Catholic Action

*Stefano Scarpa*

» 326

**Team-Based Learning in oral pathology teaching: Analysis of students' perception and impact on academic performance**

*Livia Gomes Vêras Farias, Augusto César Leal da Silva Leonel, Danyel Elias da Cruz Pérez, Fábio Barbosa de Souza, Thayane Keyla de Souza Gomes, Elaine Judite de Amorim Carvalho*

» 345

## Editoriale

### ***Humani nihil a me alienum puto. La pedagogia “intera”***

Michele Corsi<sup>^</sup>, Massimiliano Stramaglia<sup>^</sup>, Paula Guerra<sup>\*</sup>, Tommaso Farina<sup>^</sup>

*Pubblicato online: 29/12/2023*

Com'è ormai tradizione, da qualche fascicolo, dei numeri di *Education Sciences & Society*, i firmatari italiani rappresentano, inter-generazionalmente, età e storie diverse in ordine alla pedagogia scientifica italiana. O, altrimenti, all'accademia e all'università del bel Paese.

Mentre si continua la consuetudine, benemerita e giustamente “colta”, peraltro avviata sin dalla prima comparsa di questa rivista, per cui almeno uno degli estensori sia di altra nazionalità.

E la francese Marguerite Altet (grandissimo nome nel campo della formazione degli insegnanti in Europa e non solo<sup>1</sup>) fu, infatti, l'amica e collega con cui si firmò l'esordio nell'annata del 2010.

Questa volta, invece, è con Paula Guerra dell'Università di Porto. E, in aggiunta, una sociologa.

Attraverso la sua partecipazione, desideriamo offrire una prospettiva inedita, quella della sociologia dell'arte e della cultura giovanile, adottata in recenti pratiche di pedagogia critica ancorate al fenomeno dell'a(r)tivismo. Pensando, quindi, alla dimensione dell'a(r)tivismo, abbinato alla sociologia e alla pedagogia critica, possiamo indicare almeno due sfide: la prima, riguarda i temi, che vengono affrontati da un punto di vista transdisciplinare; la seconda, riguarda le questioni metodologiche. Tornando alla prima sfida, l'arte non ha più una manifestazione convenzionale, in altre parole, dal momento in cui la dimensione artistica e quella pedagogica convergono, osserviamo anche una

---

<sup>^</sup> Università degli Studi di Macerata.

<sup>\*</sup> University of Porto and Institute of Sociology; Griffith Center for Social and Cultural Research; <https://orcid.org/0000-0003-2377-8045>; e-mail: [pguerra@letras.up.pt](mailto:pguerra@letras.up.pt).

<sup>1</sup> Erano quelli gli anni in cui il tema della formazione docente iniziale (a quando, e seriamente, quella permanente?) iniziava ad appassionare sempre più gli studiosi in specie del mondo occidentale, Asia compresa (dalla Corea a Singapore). E, a contorno spesso faticoso, le istituzioni e i governi italiani. Dal Corso di laurea in Scienze della formazione primaria alle SISS (all'inizio del 2000) e ai vari TFA (tuttora, quello rivolto agli ambiti delle disabilità e del sostegno scolastico). Come, attualmente, ai percorsi abilitanti di cui al DPCM 4 agosto 2023 di assai prossimo avvio.

panoplia di temi e sottotemi che emergono e possono essere esplorati: dal femminile alle questioni ecologiche e ambientali, alla sessualità, alle tensioni politiche, ecc. Per quanto riguarda la seconda sfida, si può sottolineare la trasversalità delle tecniche di ricerca sociale tradizionali, ossia le indagini tramite questionario, le interviste semi-strutturate o le registrazioni di osservazioni dirette. Pensando alla molteplicità e alla plasticità delle pratiche artistiche nelle società contemporanee – unite alla loro presenza negli spazi digitali globali – i ricercatori sono spinti a immaginare metodi di ricerca alternativi, come la ricerca basata sulle arti, la netnografia, l’etnografia femminista o la ricerca partecipativa assieme ai giovani.

Dunque, un altro fiore all’occhiello sia di *ES&S* che degli italiani che la curano. Coltivare la co-inter-trans-disciplinarietà<sup>2</sup>.

E non soltanto da ora con l’amica e collega portoghese, con la quale il gruppo di pedagogia generale e sociale, qui in evidenza, dell’Università di Macerata collabora e continua a cooperare in termini di ricerca e disseminazione, e ovviamente in forma di reciprocità, così come, in annate trascorse, altri editoriali di questa rivista sono usciti a firma congiunta con filosofi, tecnologi e altri sociologi pure di diversa nazionalità europea, americana ecc. Guardando, cioè, al mondo e alla trasversalità.

Infine, e per adesso, un’ulteriore breccia si apre, con questo numero, nel varco della pedagogia italiana.

Un’estensione, già prefigurata in fascicoli precedenti, sia pure parzialmente, ma stavolta estesa, totale e definitiva: l’attenzione pedagogica, e a monte educativa, e correlativamente l’una e l’altra in prospettiva deweyana (a partire dal famosissimo e mai trascurabile suo volumetto *Le fonti di una scienza dell’educazione* – tradotto in Italia per “La Nuova Italia” di Firenze nel 1967): *l’arte, la moda e l’ambiente*.

A lungo peraltro rivendicato, il pedagogista e filosofo statunitense appena citato, quale mentore esclusivamente laico<sup>3</sup>, dimenticando, invece, che un altro grande pedagogista d’ispirazione cristiana, fra i tanti: Gino Corallo ad esempio, e per limitarci ai “grandi” della pedagogia italiana, ne aveva fatto il suo campo e il suo vessillo euristici già dagli anni ’50.

*Arte, moda e ambiente*: dovutamente interconnessi a un sottotitolo prezioso, o a un’ulteriore specificazione di pregevoli creatività e fattura storiche e scientifiche, e che rinvia, lucidamente, contenutisticamente e prospetticamente

---

<sup>2</sup> E, di questo valore aggiunto della ricerca scientifica, uno dei quattro firmatari del presente editoriale: Massimiliano Stramaglia, è un convinto e strenuo, assertivo, alfiere.

<sup>3</sup> Una sorta, addirittura, di bandiera laica, ideale o ideologica. Tant’è che nessun pedagogista di cattedra e laico, in Italia, non vanta infatti, nel suo curriculum, pubblicazioni, tra monografie o studi di vario genere, dedicati a Dewey. Una sorta di carta d’identità o di tratto riconoscitivo e, perciò, “distintivo”.

(De Giacinto avrebbe scritto “profeticamente”<sup>4</sup>) a *itinerari contemporanei fra paesaggi, curve e dossi epistemologici*. Dossi o persino sobbalzi, col rischio, non di rado, di uscire fuori strada<sup>5</sup>.

Con tre macro considerazioni, adesso, di ordine storico e culturale, che riteniamo fondamentali sia per la cultura di “sistema” che questo numero della rivista rappresenta, anche al di là del tema affrontato e degli articoli ivi pubblicati, sia per la pedagogia italiana e generalmente mondiale, sia, come scriveremo in seguito, per tutte le scienze dell’educazione per le quali lavoriamo e che auspichiamo.

La prima.

La pedagogia, in particolarissimo modo quella italiana (madre e sorella, come quelle di lingua francese e tedesca, e in epoca almeno moderna: dal 1600 ai primi decenni del Novecento, della pedagogia di questa nostra terra), ha vissuto, in questi ultimi 70 anni, una straordinaria e mirabilissima evoluzione, o rivoluzione (anzi), scientifica ed epistemologica.

Fino alla fine degli anni ’60, o giù di lì, le cattedre italiane di pedagogia erano “in mano” a scuole filosofiche o sostanzialmente tali: da Milano a Palermo, con propaggini importanti, e tutt’altro che banali, a Roma (da Antonio Labriola in avanti, che faceva “discendere” la pedagogia dalla filosofia morale, alla stregua di Herbart, allievo di Kant), Genova (con Fausto Materno Bongioanni<sup>6</sup> che coniugò la filosofia con la pedagogia e, poi, con la psicologia), Firenze (con Ernesto Codignola, prima gentiliano e poi distaccatosene), Napoli (di cui si scriverà dopo) e così via. Allievi di Giovanni Gentile o suoi acerrimi oppositori nel tempo o da sempre (molti dei quali si dichiaravano, in aggiunta e per “sottolineatura”, quali anti-fascisti): idealisti, post-idealisti, positivisti e post-positivisti, di matrice filosofica ermeneutica, esistenzialista o analitica. Con non pochi colleghi che, nel loro itinerario euristico, hanno pure attraversato più “stagioni” di collocazione epistemologica (o epistemica) e progressivamente tematica: col “nascere”, cioè, in un modo e il “morire” in un altro. Con buona pace di Maria Montessori che, in quel periodo, ebbe più fortuna all’estero (in India, ad esempio) che non “a casa sua”. E con scuole che si sono via via andate “trasformando”. Un caso per tutte: appunto quella napoletana. Da Cecilia Motzo Dentice di Accadia, prima donna a vincere in Italia una cattedra di Storia della filosofia a Cagliari, per passare, quindi, a Napoli a

---

<sup>4</sup> Cfr. S. De Giacinto, *La struttura dell’insegnamento*, Morano, Napoli, 1964.

<sup>5</sup> Per citare, spesso in forte opposizione tra loro, palese o a tratti più sottile e meno evidente “allo scontro”, nei riguardi della “natura” e della definizione stessa della pedagogia: Casotti e Agazzi; Laporta, De Giacinto e Granese; Visalberghi e Baldacci; Frabboni e Pinto Minerva ecc. (e ne potremmo citare tanti). Sino anche a quel Corsi che qui firma.

<sup>6</sup> Lo zio fu il curatore delle opere pedagogiche di Wilhelm Förster in Italia.

insegnare, alla Federico II, Pedagogia<sup>7</sup>, e Maestra di quell'altra straordinaria figura, nondimeno femminile, che è stata la sua più prestigiosa allieva: Elisa Fraunfelder. E che terminò, quest'ultima, il suo approdo di ricerca, lasciandoci all'improvviso nel 2017, nell'alveo delle allora semi-incipienti neuroscienze. O almeno in forma divulgata e pressoché diffusiva. E aprendo un "itinerario", per rimanere alla "cifra fascicolare" di questo numero di *ES&S*, portato avanti, al presente, da molti allievi della grandissima Elisa (Eliana per gli amici). Dai pregevoli studi, dunque, della nobile Cecilia, prima citata: come quelli su Campanella, Croce, Gentile, Schleiermacher ecc., transitando per Kant, per giungere ai neuroni specchio, alle tecnologie e alla multimedialità avveniristica con molti napoletani e campani, epigoni di quel lungo e benemerito percorso "scolastico".

Il tutto – si ripete: in "soli" circa 70 anni: un frammento di tempo rispetto alla storia plurimillenaria della scienza. E della pedagogia in essa e con essa.

Quindi, ancora, da filosofia pura o quasi metafisica: la pedagogia, al suo "opposto". Da La Via, Carabellese e Della Volpe, insigni filosofi e maestri del pedagogista siciliano Mario Manno, che, pure nel suo lungo percorso scientifico e accademico – è morto nel 2015 –, è stato docente, prima, di Storia della filosofia antica e di Filosofia teoretica presso l'Università di Messina per passare, dunque, a essere professore ordinario di Filosofia dell'educazione, e non già di Pedagogia generale, all'Università di Palermo. Mentre su Messina insegnò a lungo, pur se prematuramente scomparso, un altro grande personalista d'ispirazione cristiana: Giuseppe Catalfamo. E, di più, dall'ontologismo critico di Vincenzo La Via al personalismo critico di Manno, un pedagogista cattolico legato particolarmente all'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano: da Norberto Galli a Luciano Pazzaglia. Che ci ha regalato dei pregevoli studi su Heidegger (nel 1962) e sul rapporto fra metafisica ed educazione (nel 1965) al pari dei suoi saggi su Dewey<sup>8</sup> di rara acribia, da *La straordinaria fertilità del Logos* nel 1988 alla *Funziona pubblica della pedagogia* e a *Per una pedagogia della scuola*, pubblicati all'incirca, questi ultimi, in quegli stessi anni: nel 1982 e nel 1984.

La seconda.

Dalla pedagogia alle scienze dell'educazione: col bolognese (per collocazione accademica, ma torinese di nascita) Piero Bertolini (nipote, per parte di madre, di Ludovico Geymonat: una bella e poliedrica, intensa e fruttuosa, "parentela" di scavi e ricerche), e col suo *Dizionario di pedagogia e di scienze*

---

<sup>7</sup> Con la pretesa tutta italiana, oggi, di volere soltanto accademici nati e cresciuti nello stesso ristretto solco. Quasi "polli di batteria" per appartenenza e collocazione geografiche, come per rigidità mono-scientifica, spesso banale e monotona (ridondante).

<sup>8</sup> Come l'altro suo conterraneo: il catanese Corallo, salesiano, che vinse la sua prima cattedra nell'Università di Bari.

dell'educazione, edito nel 1996 per la Zanichelli. Allievo del neo-tomista Gustavo Bontadini in Cattolica – poi acerrimo oppositore, il Bontadini, del parmenideo Emanuele Severino – passato, conseguentemente, dalla Cattolica alla “laica” Venezia –, e dell'husserliano Enzo Paci (della Statale di Milano), da scout “critico” a laico ugualmente critico (dapprima vincitore di cattedra a Catania e chiamato poi all'Ateneo felsineo, e assieme, nel tempo, con Giovanni Maria Bertin e Franco Frabboni: tre uomini e tre differenti pedagogie). E che, dalle sue ricerche su Cesare Beccaria, la pedagogia sociale e la delinquenza minorile, e husserliano anch'egli (sarà poi Maestro pure di Riccardo Massa), insegnò, nella sua Università di approdo, tanto Filosofia dell'educazione quanto Pedagogia della marginalità e della devianza. Dando così il via sia alla pedagogia fenomenologica che all'atteggiamento ottimistico nella pratica della pedagogia (caro, ad esempio, qui a Corsi, che è uno dei firmatari di questo editoriale). Quella stessa Bologna che ha formato, e non è un caso, seppure “in forma inversa”, i cattolici Vanna Iori e Pierluigi Malavasi, chiamati poi a insegnare Pedagogia al Sacro Cuore di Milano, alla sequela di don Norberto Galli, prima, e di Luigi Pati, poi.

Ma, per quello che qui ci interessa: da una pedagogia “da sempre tutt'uno con la filosofia, anche quando i filosofi non se ne sono accorti” – come ebbe a scrivere Giovanni Gentile nel primo dei suoi due volumi del *Sommario di pedagogia come scienza filosofica* per la Sansoni di Firenze nel 1913, a p. 129, a un sapere pedagogico-educativo in viaggio verso il *terminal* della scienza<sup>9</sup>. Da una pedagogia, perciò, come filosofia applicata: da Platone a Kant – che scrisse anch'egli di pedagogia nel 1803<sup>10</sup> –, da Hegel (che, nella sua *Enciclopedia delle scienze filosofiche* pubblicata nel 1817, annoverava la pedagogia, al pari

---

<sup>9</sup> Cfr. M. Corsi, *Come pensare l'educazione. Verso una pedagogia come scienza*, La Scuola, Brescia, 1997. E si sottolinea il “verso”; e, cioè, un itinerario in corso e non ancora un approdo.

<sup>10</sup> Tradotto, introdotto e commentato, in Italia, e non a caso, dal grandissimo Nicola Abbagnano. Quello stesso Kant che insegnò nell'Università della sua città natale: Königsberg, Pedagogia dal 1776 al 1787. E che considerava l'educazione come l'esigenza primaria dell'uomo (mentre l'istruzione “serviva” per insegnare a pensare) e affrontò temi del tutto innovativi e straordinari per quell'epoca – e anche successivamente: scrisse di autorità e libertà (come decenni dopo l'italiano Lambruschini), di società e di pubblico e privato come di educazione domestica (al pari del suo contemporaneo, per l'educazione familiare: lo svizzero Pestalozzi, nel rivolgersi alla donna e alla madre), di gioco (come, nel secolo successivo: l'attivista tedesco naturalistico Kerschensteiner di matrice herbartiana e post-kantiana, che citeremo di nuovo nel testo) e di lavoro, al pari di adultismo e infanzia (e come subito dopo un altro grande tedesco: Federico Froebel, ideatore dei Kindergarten), e, infine: “mirabilmente” di educazione fisica e naturale, al pari della necessità insopprimibile di un “corpo libero e allenato”. Egli: l'orologio pietista di Königsberg. Quanti studiosi di scienze motorie hanno letto questo Kant? Ma, soprattutto, come si fa a essere studiosi e accademici di pregio senza possedere, financo nelle virgole, la storia del pensiero come della scienza, delle scienze e, qui per molti di noi, della pedagogia?

delle scienze umane e sociali in genere, quali “filosofie seste”: quindi di “ultimo grado”) ai grandi filosofi italiani: Maestri di altrettanto grandi pedagogisti, come si è già avuto modo di notare, per diventare (o quasi, alla stregua di tutti i saperi umani e “mobili”<sup>11</sup>) “scienza dell’educazione” e, poi, una “pedagogia” in fortissimo dialogo con tutte le altre scienze dell’educazione: dall’antropologia alla psicologia, dalla psicoanalisi alla sociologia esercitata da Paula Guerra. Ad altre ancora. Oggi fino alla fisica, alla chimica, all’ingegneria ecc.

E proprio il “gioco”, poco fa citato in nota scrivendo di Kant, ci “dice” ormai espressamente della poliedricità scientifica, pratica ed epistemologica della pedagogia (come, per altro verso, delle scienze tutte dell’educazione): un “paesaggio” smisurato che si perde ormai (e finalmente<sup>12</sup>) a vista d’occhio. Per trascendere, ci auguriamo in futuro, lo stesso orizzonte e arrivare dall’iperuranio greco all’intelligenza artificiale. Quello stesso gioco studiato, praticato e teorizzato pure da Claparède come dalle sorelle Agazzi, e, ancora, da Froebel, Montessori, Dewey, Bruner, Piaget e Vygotskij, dall’olandese Huizinga e, non per ultimi, da Freud al sociologo accademico di Francia Roger Caillois (e, prima di lui, da Durkheim e Weber), da Gregory Bateson (sociologo, psicologo e antropologo) all’eccezionale Margaret Mead. Per giungere, più da presso, al neurologo Raph Koster nel 2005 (e tornando nondimeno, per altro verso, al “panorama” delle neuroscienze): un “paesaggio” grande come la cultura e il mondo.

Quindi, il terzo passaggio o la terza considerazione.

Che fa da sfondo sistemico a questo fascicolo.

“Nulla mi è estraneo”.

“*Humani nihil a me alienum a me puto*”: scriveva più di duemila anni fa Publio Terenzio Afro.

Così da accogliere e abbracciare l’“intero”, l’interezza e la totalità. Il cielo e gli inferi (con immagine biblica), ogni ideologia e ideale, posizione, genere e tratto. Per gli autori italiani di questo editoriale: dalla famiglia alle famiglie tutte, nessuna esclusa. Niente ci è lontano, niente è da trascurare. Tutto, quin-

---

<sup>11</sup> Cfr. S. De Giacinto, *Educazione come sistema*, La Scuola, Brescia, 1977.

<sup>12</sup> Ricordo una Scholè del 1994 in cui Corsi, che qui firma, appena divenuto ordinario, “scandalizzò” forse, e non pochi dei presenti, auspicando una pedagogia non più soltanto “accademica”, ma che andasse per le strade e le vie del mondo: una “pedagogia di strada” (riportato poi, quell’intervento, negli Atti di quella Scholè per i tipi de La Scuola di Brescia, che accogliesse, e “raccogliesse”, l’educazione che lì si consumava: quella più sordida, poco illuminata e luminosa; l’educazione dei vicoli e dei tombini Per farla tutta, nobile e meno nobile, pedagogia a 360°. Una *traditio*, questa, raccolta su altri crinali e altri temi d’interesse, felicemente innovativi e per taluni “straordinari”, da Massimiliano Stramaglia e che la sua Scuola continua. Qui, ad esempio, da Tommaso Farina.

di, è opera di educazione e dunque materia di pedagogia. Un'educazione e una pedagogia "tutte intere". Oggi e in prospettiva.

Ecco allora, e ci avviamo a concludere, la scelta di questo numero monografico e il posizionamento culturale e profetico di questo fascicolo: di "sistema", appunto – e ripetiamo –, al di là del "tema" prescelto (il titolo) e del "meta-tema" a coronamento (il "sovratitolo" o "sottotitolo"). Alla Watzlawick, nel rapporto fra comunicazione: l'argomento, e la meta-comunicazione: la riflessione, originale e profonda, di cui agli esseri umani che vogliono sentire e pensare e alla sua "Pragmatica della comunicazione umana" apparsa in lingua originale nel 1967.

Un editoriale, questo, in cui abbiamo infine capovolto, interamente o quasi, lo stile scrittoriale e lo schema espositivo di tutti gli editoriali a esso precedenti: dal 2010 a oggi, nei 14 anni di questa rivista (che cominciano, opportunamente, a essere "tanti"): quello di aver fatto sinora, in queste pagine d'ingresso, enfasi e centraggio sugli articoli e sugli studi ivi ospitati.

Per due considerazioni primarie (e già adombrate) che ci auguriamo condivisibili.

La prima: di lasciare liberi i lettori di compiere il loro viaggio. Perché predire è in qualche modo pure "limitare" o "condizionare" (nell'impossibile neutralità valutativa alla Nagel). Mentre vogliamo, tutti e quattro, consentire, a chi leggerà, di decidere la propria strada, il proprio "itinerario contemporaneo" a sé e alla propria storia, di disegnarsi i paesaggi voluti, pensati e "sognati", di scavalcare curve e dossi.

Per arrivare – secondo obiettivo o considerazione – ad approdare, oggi, a una meta sempre in divenire: presagio di fini e traguardi futuri, di "stazioni" al momento neanche immaginate, immaginabili o previste.

Una sola notazione, prima di terminare: le "parole chiave" in cui poter adunare gli articoli di questo fascicolo.

La "moda": fondamentalmente con Angela Arseno e Maria Laura Belisario.

Dall'"arte": con Alessandra Altamura, Stefano Bonometti, Marianna Di Rosa, Dalila Forni, Renzo Francabandera, Stefano Polenta, Alessia Rosa e Michela Bongiorno, Francesca Salis e Annamaria Riccioni, Orietta Vacchelli, alle "arti": con Philipp Botes e Massimo Bonechi, Tommaso Farina, Massimiliano Stramaglia, Paula Guerra.

Dalle zone di "frontiera" con l'ambiente e con gli ambienti tutti (geografici, tecnologici e scolastici ecc.): con Gennaro Balzano, Chiara Bellotti, Grazia Romanazzi, Maddalena Sottocorno, agli "alia" di ulteriori spazi e territori con Rosita Deluigi (e Grazia Romanazzi), Marta Ilardo e Marta Salinaro, Lívia Gomes Vêras Farias et al., Melissa Ockerman et al., Stefano Scarpa, Renata Viganò.

Buon viaggio, allora, con Stanley Kubrick e il suo *2001 Odissea nello spazio*: con la conoscenza che si fa, da sempre, tutt'uno con la scienza, e per adesso.

Ma, domani e dopodomani: con la fantascienza?

## Editorial

### ***Humani nihil a me alienum puto.* The “whole” pedagogy**

Michele Corsi<sup>^</sup>, Massimiliano Stramaglia<sup>^</sup>, Paula Guerra<sup>\*</sup>, Tommaso Farina<sup>^</sup>

*Available online: 29/12/2023*

For some years, the tradition of the numbers *Education Sciences & Society* has been that Italian signatories inter-generationally represent different ages and histories regarding Italian scientific pedagogy or, otherwise, Italian academy and university.

While they continue the deserving and rightly “cultured” practice, which has been however launched since the first appearance of this magazine, at least one of the drafters is from another nationality.

And, in fact, the French Marguerite Altet (a great name in the field of teacher training in Europe and more<sup>1</sup>) was the friend and the colleague with whom the opening was signed in 2010. Instead, this time it has been signed with Paula Guerra, who is moreover a sociologist from the University of Porto. Through this participation, we bring a perspective from the sociology of the arts and youth engaged in recent practices of critical pedagogy anchored in a(r)tivism. Thinking, then, about the expansion of a(r)tivism coupled with sociology and critical pedagogy, we can name – at least – two challenges: the first concerns the themes that are addressed; the second concerns methodological issues. Returning to the first challenge, art no longer has a conventional manifestation, in other words, from the moment that art becomes pedagogy, we also see a panoply of themes and sub-themes being explored; from the feminine to ecological and environmental issues, sexuality, political tensions, among many others. With regard to the second challenge,

---

<sup>^</sup> Università degli Studi di Macerata.

<sup>\*</sup> University of Porto and Institute of Sociology; Griffith Center for Social and Cultural Research; <https://orcid.org/0000-0003-2377-8045>; e-mail: [pguerra@letras.up.pt](mailto:pguerra@letras.up.pt).

<sup>1</sup> Those were the years when the topic of initial teacher training (when will there be seriously the permanent one?) increasingly started fascinating scholars especially in the Western world, including Asia (from Korea to Singapore), and, in an often tiring way, Italian institutions and governments from the Degree Course in Primary Education Sciences to SISS (in the early 2000) and various TFAs (still the ones addressed to the areas of disabilities and school support), as well as currently the abilitation courses referred to in the Prime Ministerial Decree of August 4<sup>th</sup>, 2023, which will be launched very soon.

Doi: 10.3280/ess2-2023oa16889

we can immediately point to the ubiquity of traditional research techniques, namely questionnaire surveys, semi-structured interviews and direct observation records. Thinking about the multiplicity and plasticity of artistic practices in contemporary societies - combined with their presence in global digital spaces - researchers are forced to think about alternative research methods, such as arts-based research, netnography, feminist ethnography or youth-led participatory research.

Therefore, cultivating co-inter-trans-disciplinarity is another flagship of both *ES&S* and Italian people who are taking care of it<sup>2</sup>.

And it has been signed not only from now on with our Portuguese friend and colleague with whom the general and social pedagogy group from the University of Macerata – highlighted here – collaborates and continues to cooperate in terms of research, dissemination and, obviously, in the form of reciprocity, as well as other editorials of this magazine were jointly published with philosophers, technologists and other sociologists from different – European, American, etc. – nationalities in the past years, that is, looking at the world and transversality.

Finally, a further breach has been opened with this number through Italian pedagogy for now.

Such an extension has been already prefigured in previous issues, even though it was partial and now it is extended, total and definitive: a pedagogical and educational attention and, correlatively, both of them in a Deweyan perspective (starting from his very famous and indispensable small volume *The Sources of a Science of Education* – translated for “La Nuova Italia” in Florence, Italy, in 1967): *art, fashion and environment*.

However, the just mentioned American pedagogist and philosopher has been long claimed as an exclusively secular mentor<sup>3</sup>, instead forgetting that another great Christian pedagogist, such as, for example, Gino Corallo, had already made it his heuristic field and standard since the 1950s to limit to “great people” of Italian pedagogy.

*Art, fashion and environment* are duly interconnected to a precious subtitle or a further specification of valuable historical and scientific creativity and workmanship, which refer lucidly, content-wise and prospectively (De Giacinto would have written “prophetically”<sup>4</sup>) to *contemporary itineraries*

---

<sup>2</sup> And one of the four signatories of this editorial is Massimiliano Stramaglia, a convinced, strenuous and assertive standard bearer of this added value in scientific research.

<sup>3</sup> Even a sort of a secular, ideal or ideological flag. So much so that no lay professors and pedagogists in Italy boast publications, including monographs or various studies, which are devoted to Dewey, in their curriculum indeed. A sort of an identity card or a recognizable and, therefore, “distinctive” trait.

<sup>4</sup> See S. De Giacinto, *La struttura dell'insegnamento*, Morano, Naples, 1964.

*among epistemological landscapes, curves and bumps. Bumps or even jolts with the risk of frequently going off the road*<sup>5</sup>.

Now, we believe that three historical and cultural macro considerations are fundamental both for the “system” culture, which this number of the journal represents, even beyond the topic dealt with and the articles published therein, for Italian and generally worldwide pedagogy and all the education sciences for which we are working and we hope, as we will write later.

The first one.

Pedagogy, especially the Italian one (mother and sister of the pedagogy of our land, like the ones in French and German languages, at least in the modern era: from 1600 to the early twentieth century), has lived an extraordinary and wonderful scientific and epistemological evolution, or revolution (indeed), in these last 70 years.

Until the late 1960s, or thereabouts, Italian pedagogy chairs were “in the hands” of philosophical or substantially such schools: from Milan to Palermo with important and worthwhile branches in Rome (from Antonio Labriola onwards, who made pedagogy “be descended” from moral philosophy in the same way as Herbart, Kant’s student), Genoa (with Fausto Materno Bongioanni<sup>6</sup>, who combined philosophy with pedagogy and, then, psychology), Florence (with Ernesto Codignola, who was first a Gentilian person and then he withdrew from him), Naples (which we will write about later) and so on. They were always Giovanni Gentile’s pupils or his bitter opponents over time (in addition, many of them declared as anti-fascists “underlining” it): idealists, post-idealists, positivists and post-positivists of a hermeneutic, existentialist or analytic philosophical origin. Many colleagues also went through multiple “seasons” of epistemological (or epistemic) and progressively thematic collocation in their heuristic itinerary: that is, “being born” in one way and “dying” in another way. With all due respect to Maria Montessori, who had better luck abroad (for example, in India) than “at home” in that period, and with schools, which have been gradually “changing”. One case for all the schools: the Neapolitan one. Cecilia Motzo Dentice of Accadia was the first woman to win a professorship in History of Philosophy in Cagliari, Italy, before moving to Naples to teach Pedagogy<sup>7</sup> at

---

<sup>5</sup> To quote those who are often in strong opposition, which is evident or more subtle and less evident “to the clash” at times, regarding the “nature” and the definition of pedagogy: Casotti and Agazzi; Laporta, De Giacinto and Granese; Visalberghi and Baldacci; Frabboni and Pinto Minerva etc. (and we could mention many others), even up to that Corsi who is signing here.

<sup>6</sup> His uncle was the editor of Wilhelm Förster's pedagogical works in Italy.

<sup>7</sup> With the all-Italian claim of wanting now only academics, who were born and grown up in the same narrow field. Almost “battery chickens” due to geographical belonging and collocation, as well as often banal and monotonous (redundant) mono-scientific rigidity.

the University Federico II, and the teacher of that other extraordinary female figure, who was her most prestigious pupil: Elisa Fraunfelder. The latter ended her research career in the context of what was the semi-incipient neuroscience at least in a popular and almost diffusive form at that time, suddenly leaving us in 2017 and opening an “itinerary” to stay with the “fascicular number” of this *ES&S* issue, which has been carried forward up to now by many pupils of the great Elisa (Eliana for friends) and, therefore, the above-mentioned noble Cecilia’s valuable studies, for example, on Campanella, Croce, Gentile, Schleiermacher etc., passing through Kant, to reach mirror neurons, technologies and futuristic multimedia with many Neapolitans and Campanians, imitators of that long and meritorious “school” course.

This is repeated in “only” about 70 years: a fragment of time compared to the multi-millennial history of science and pedagogy in it and with it.

Therefore, through pure or almost metaphysical philosophy again: pedagogy to its “opposite”. Through La Via, Carabellese and Della Volpe, eminent philosophers and professors of the Sicilian pedagogue Mario Manno, who was also a professor of History of Ancient Philosophy and Theoretical Philosophy at the University of Messina before moving to be a full professor of Philosophy of Education and not General Pedagogy at the University of Palermo in his long scientific and academic career – he died in 2015 –; while another great Christian personalist, Giuseppe Catalfamo, has taught in Messina for a long time, even though he prematurely passed over. And, moreover, from the critical ontologism by Vincenzo La Via to the critical personalism by Manno, a Catholic pedagogue, who was particularly linked to the Catholic University of the Sacred Heart of Milan. From Norberto Galli to Luciano Pazzaglia, who gave us valuable studies on Heidegger (in 1962) and the relationship between metaphysics and education (in 1965), as well as his very detailed essays on Dewey<sup>8</sup>, from *La straordinaria fertilità del Logos* in 1988 to *Funziona pubblica della pedagogia* and *Per una pedagogia della scuola*, which were approximately published in the same years, in 1982 and 1984.

The second one.

From pedagogy to education sciences with Piero Bertolini (Ludovico Geymonat’s nephew on his mother’s side: a beautiful, intense, multifaceted and fruitful “relationship” of excavation and research) coming from Bologna (by academic position, but from Turin by birth) and his *Dizionario di pedagogia e di scienze dell’educazione*, which was published by Zanichelli in

---

<sup>8</sup> Like his other fellow countryman, the Salesian Corallo from Catania, who won his first professorship at the University of Bari.

1996. He was the pupil of the neo-Thomist Gustavo Bontadini at the Catholic University of Milan – Bontadini was then a bitter opponent of the Parmenidean Emanuele Severino, who subsequently moved from the Catholic University of Milan to the “secular” Venice – and the Husserlian Enzo Paci (from the State University of Milan), who was a “critical” scout and an equally critical layman (first he won a professorship in Catania and then he has been called over time at the University of Bologna together with Giovanni Maria Bertin and Franco Frabboni, three men and three different pedagogies). He was a Husserlian too (he would be also Riccardo Massa’s professor later). From his research on Cesare Beccaria, social pedagogy and juvenile delinquency, he taught both Philosophy of Education and Pedagogy of Marginality and Deviance in his final university, thus giving rise to both phenomenological pedagogy and optimistic attitude in the practice of pedagogy (for example, he is dear to Corsi here, who is one of the signatories in this editorial). It is no coincidence that Bologna also trained the Catholic Vanna Iori and Pierluigi Malavasi, albeit “in reverse way”, who were later called to teach Pedagogy at the Catholic University of the Sacred Heart of Milan, first following Don Norberto Galli and then Luigi Pati.

But for what interests us here: from a pedagogy, “which has always been one with philosophy, even when philosophers did not notice it” – as Giovanni Gentile wrote in the first one of his two volumes of *Sommario di pedagogia come scienza filosofica* for Sansoni in Florence in 1913, on p. 129 –, to a pedagogical-educational knowledge traveling towards the science *terminal*<sup>9</sup>. Therefore, from a pedagogy as an applied philosophy – from Plato to Kant, who also wrote about pedagogy in 1803<sup>10</sup>, from Hegel (who counted

---

<sup>9</sup> See M. Corsi, *Come pensare l'educazione. Verso una pedagogia come scienza*, La Scuola, Brescia, 1997. And the “direction” is underlined, that is, an ongoing itinerary and not yet a landing place.

<sup>10</sup> Not surprisingly, it was translated, introduced and commented by the great Nicola Abbagnano in Italy. The same Kant who taught Pedagogy at the University of his hometown, Königsberg, from 1776 to 1787. He considered upbringing as man’s primary need (while education “served” to teach how to think) and dealt with completely innovative and extraordinary topics for that time – and also subsequently –: he wrote about authority and freedom (like the Italian Lambruschini decades later), society and public and private, as well as domestic education (like his contemporary, the Swiss Pestalozzi, in addressing to women and mothers for family education), games (like the German Herbartian and post-Kantian naturalistic activist Kerschensteiner in the following century, who we will quote in the text again), work, as well as adulthood and childhood (like another great German person, Federico Froebel, the creator of Kindergartens, immediately after) and, finally, “admirably” about physical and natural education, as well as the irrepressible need for a “free and trained body”. He was the pietist clock in Königsberg. How many physical education scholars read this Kant? But, above all, how can we be meritorious scholars and academics without having history of thought as well as science, sciences and pedagogy, like for many of us here, down to the last comma?

pedagogy, as well as human and social sciences in general, as “sixth philosophies”, that is, at the “last level”, in his *Encyclopaedia of the Philosophical Sciences*, which was published in 1817) to the great Italian philosophers, masters of equally great pedagogists, as we have already noted, – to become (or almost, like all the human and “mobile” knowledge<sup>11</sup>) “science of education” and, then, a “pedagogy” in a very strong dialogue with all the other sciences of education: from anthropology to psychology, from psychoanalysis to sociology carried out by Paula Guerra and still other sciences up to physics, chemistry, engineering etc. today.

And now precisely the “game”, which was mentioned in a note writing about Kant a little while ago, expressly “tells” us about the scientific, practical and epistemological versatility of pedagogy (as well as all the education sciences, on the other hand): an immeasurable “landscape”, which is now (and eventually<sup>12</sup>) lost as far as the eye can see. In order to transcend, we hope for the same horizon in the future and to arrive from the Greek hyperuranium to artificial intelligence. That same game was also studied, practiced and theorized by Claparède, as well as the Agazzi sisters and still Froebel, Montessori, Dewey, Bruner, Piaget and Vygotsky, the Dutch Huizinga and, last but not least, Freud, the French academic sociologist Roger Caillois (and, before him, Durkheim and Weber), Gregory Bateson (a sociologist, psychologist and anthropologist) and the exceptional Margaret Mead until arriving more closely at the neurologist Raph Koster in 2005 (and, nevertheless, returning to the “context” of neurosciences, on the other hand): a “landscape”, which is as large as culture and world.

So, the third step or the third consideration.

It is as a systemic backdrop to this issue.

“Nothing human is not my concern”.

Publius Terentius Afer wrote more than two thousand years ago: “*Humani nihil a me alienum a me puto*”.

So, the Italian authors of this editorial – from family to all the families without exception – can welcome and embrace the “whole”, the entirety and the totality, heaven and hell (with biblical imagery), every ideology and ideal,

---

<sup>11</sup> See S. De Giacinto, *Educazione come sistema*, La Scuola, Brescia, 1977.

<sup>12</sup> I remember a Scholè in 1994 where perhaps Corsi, who is signing here, “scandalized” a lot of those present, as soon as he became a full professor, hoping for a pedagogy, which was no longer just “academic”, but it went through the roads and the streets of the world: a “street pedagogy” (then, the Acts of that Scholè for the publishing house La Scuola in Brescia reported that intervention, which welcomed and “collected” the most sordid, poorly enlightened and luminous education, which was consumed there: the education of alleys and manhole covers; a noble and less noble 360° pedagogy, to do it all). For example, this *traditio* is collected by Tommaso Farina here, but also by Massimiliano Stramaglia and his School, which continues on other ridges and happily innovative, “extraordinary” and interesting topics.

position, gender and trait. Nothing is far away from us, nothing is to be neglected. So, everything is a work of education and, therefore, a question of pedagogy, a “whole” education and pedagogy today and in perspective.

We are about to conclude and here is then the choice of this monothematic number and the cultural and prophetic collocation of this issue: precisely a “system” one – and we repeat it – beyond the chosen “topic” (the title) and the crowning “meta-topic” (the “super-title” or “sub-title”) in Watzlawick’s way for the relationship between communication, the subject, and meta-communication, the original and deep reflection referred to human beings, who want to hear and to think, and his *Pragmatics of Human Communication*, which appeared in the original language in 1967.

Finally, in this editorial, we have been changing completely or almost the writing style and the expository scheme of all the editorials preceding it, from 2010 to today, in the 14 years of this magazine (which are appropriately starting to be “so many”): in fact, we have been emphasizing and focusing on all the articles and the studies on these entry pages.

For two (above-mentioned) primary considerations, which we hope they could be shared.

The first one: leaving readers free to make their own journey, because predicting is also “limiting” or “conditioning” in some way (in the impossible evaluative Nagel-style neutrality); while all four of us want to allow those who read to decide their own way and their own “contemporary itinerary” for themselves and their own story, to plan the desired, thought-out and “dreamed-of” landscapes, to climb over curves and bumps.

The second purpose or consideration: arriving to land at an ever-evolving destination today, a presage of future goals and objectives, inimagined, unimaginable or unforeseen “stations” at the moment.

Just one note before finishing: the “key words” in which the articles in this issue can be grouped together.

Basically, “Fashion” with Angela Arsena and Maria Laura Belisario.

From “Art” with Alessandra Altamura, Stefano Bonometti, Marianna Di Rosa, Dalila Forni, Renzo Francabandera, Stefano Polenta, Alessia Rosa and Michela Bongiorno, Francesca Salis and Annamaria Riccioni, Orietta Vacchelli, to the “Arts” with Philipp Botes and Massimo Bonechi, Tommaso Farina, Massimiliano Stramaglia, Paula Guerra.

From the “border” areas with environment and all the (geographical, technological and school, etc.) environments with Gennaro Balzano, Chiara Bellotti, Grazia Romanazzi, Maddalena Sottocorno, to the “alias” of further spaces and territories with Rosita Deluigi (and Grazia Romanazzi), Marta Ilardo and Marta Salinaro, Lívia Gomes Vêras Farias et al., Melissa Ockerman et al., Stefano Scarpa, Renata Viganò.

Have a good trip, then, with Stanley Kubrick, his *2001 A Space Odyssey* and knowledge, which has always been one with science up to now.

But with science fiction tomorrow and the day after tomorrow?

## **Moda, arte e educazione: le innovazioni di Palma Bucarelli**

### **Fashion, art and education: Palma Bucarelli's innovation**

*Marianna Di Rosa\**

#### **Riassunto**

L'articolo esamina le tappe salienti della vita di Palma Bucarelli, Sovrintendente della Galleria Nazionale d'Arte Moderna a Roma dal 1943 al 1975, concentrandosi sulle innovazioni da lei introdotte nel campo della moda, dell'arte e dell'educazione museale. Bucarelli si distinse per la capacità di anticipare tendenze artistiche e trend, mettendo in mostra opere contemporanee, aprendo il museo al pubblico e introducendo il primo servizio educativo museale in Italia. Promosse attivamente la funzione educativa dei musei in Italia, grazie anche alla collaborazione con l'Università. Nonostante le sue scelte espositive suscitassero polemiche, Bucarelli perseverò nella promozione dell'arte moderna e contemporanea e nella sua fruizione. Sostenne l'importanza della moda come parte integrante della cultura artistica, esprimendo anche, attraverso il suo abbigliamento, le trasformazioni sociali della sua contemporaneità. Bucarelli, sfidando gli stereotipi dell'epoca, si pone dunque come una figura pionieristica nel campo della museologia e nella promozione dell'arte contemporanea e della moda del XX secolo.

**Parole chiave:** educazione museale, arte, moda, museo, Bucarelli

#### **Abstract**

The paper reflects on the innovations in the fields of fashion, art, and museum education introduced by Palma Bucarelli, Director of the Galleria Nazionale d'Arte Moderna in Rome from 1943 to 1975. Bucarelli distinguished herself through her ability to anticipate artistic and fashion trends by exhibiting contemporary works, opening the museum to different audiences and introducing the first educational department in an Italian museum. She actively promoted the educational role of museums in Italy, thanks also to the collaboration with universities. Despite the controversies generated by her exhibition choices, Bucarelli persevered in promoting modern and contemporary art and its accessibility. She emphasized the importance of fashion as an integral part of artistic culture, also expressing social transformations of her time through her clothing. Challenging the stereotypes of

---

\* Dottoranda Università di Firenze (Dipartimento FORLILPSI), Presidente Associazione Italiana Educatori Museali (AIEM).

Doi: 10.3280/ess2-2023oa16412

the time, Bucarelli, stands as a pioneering figure in the field of museology and in the promotion of 20th-century contemporary art and fashion.

**Keywords:** museum education, art, fashion, museum, Bucarelli

*Articolo sottomesso: 22/01/2023, accettato: 20/10/2023*

*Pubblicato online: 29/12/2023*

## La prima direttrice donna di un museo italiano

Palma Bucarelli (1910-1998) fu la prima direttrice di un museo italiano, incarico che arrivò in seguito agli studi universitari ad indirizzo storico artistico e la vincita nel 1939 del concorso per Ispettrice indetto dalla Direzione delle Belle Arti del Ministero dell'Istruzione. Dopo brevi periodi alla Galleria Borghese e a Napoli, è impiegata come funzionaria della Sovrintendenza della Galleria Nazionale d'Arte Moderna (GNAM) a Roma. Con il trasferimento del suo superiore Roberto Papini a Firenze, nel 1941, Palma Bucarelli diviene a tutti gli effetti reggente della Galleria come Sovrintendente unica, e ne assume la direzione fino al 1975.

Arte, educazione, innovazione e moda: queste le parole chiave sollecitate dalla vita di Palma Bucarelli che rappresentano le sue azioni e scelte nell'esercizio della sua professione all'interno di un importante luogo della cultura, il museo. L'importanza della relazione tra arte e moda nella vita di Bucarelli è indubbia e, per affrontare il tema, è necessario avanzare alcune precisazioni. Il riferimento alla bellezza esteriore o comunque al suo aspetto esteriore, spesso affiancato all'eleganza nell'abbigliamento, è stato predominante nel descrivere la Sovrintendente romana dai suoi contemporanei. «Certo quella sua bellezza luminosa, elegante e fiera appariva stonata con il ruolo che la Bucarelli ricopriva nella pubblica amministrazione e che l'avrebbe voluta più austera e meno appariscente» (Cantatore, 2015, p. 129): aspetto di cui Bucarelli era lucidamente consapevole. Nonostante la consapevolezza relativa ai molti pregiudizi sulla figura di Bucarelli, considerata prima come donna, nelle varie sfaccettature stereotipate della sua epoca, e solo successivamente come professionista, appare necessario distaccarsi da una narrazione in cui ancora oggi «nella sfera pubblica i corpi occupano lo spazio sottratto alle parole e alle altre forme di visibilità e presenza delle donne» (Camussi, 2010, p. 6). In questo contributo dunque si vuole sottolineare l'innovazione del pensiero di Bucarelli come figura anticipatrice di *trend* e della dimensione espressiva di artisti dei quali ha

saputo coglierne la specificità, anticipando i suoi contemporanei, e dell'importanza che attribuiva all'educazione, nella sua costante considerazione delle esigenze dei diversi pubblici. Una sinergia tra scelte di moda e arte che si contaminano a vicenda pervadendo la vita di Bucarelli: scelte che furono soggette a critiche, sia personali per la sua presunta ostentazione di avvenenza, che professionali, fino a portarla a doversi giustificare più volte con il mondo della politica.

Bucarelli, direttrice della GNAM dal 1943, eredita la responsabilità di un importante luogo della cultura italiano che Papini aveva deciso di chiudere al pubblico l'anno precedente, per le difficoltà del periodo bellico. Le prime azioni attuate da Bucarelli si rivolgono alla sicurezza delle collezioni di proprietà della Galleria, curandone personalmente lo spostamento in luoghi sicuri. La sua lucida e necessariamente selettiva valutazione permise di salvaguardare l'integrità di moltissime opere che, da una parte, erano state ritenute dal suo predecessore «oggetti che si trovano in qualunque sottoscala di un rigattiere giudeo» (Papini in Biondi, 2023, p. 268) e, allo stesso tempo, trovando rifugio a moltissime altre che, in quanto arte moderna e contemporanea, erano state escluse dai provvedimenti messi in campo per la tutela delle Gallerie e dei Musei d'Italia.

Già nel 1944, Bucarelli decide di riaprire il museo, esibendo tutte opere contemporanee di recente acquisizione che il pubblico non aveva mai visto ritenendo fondamentale dare un «segno di speranza per il futuro, un baluardo, un faro nel buio» (Biondi, 2023, p. 274) per la vita di tutti i cittadini. Durante il periodo bellico, Bucarelli si impone con forza nel panorama della tutela e della valorizzazione del patrimonio artistico moderno contemporaneo, prendendo decisioni che si rivelarono fondamentali per la salvaguardia e il riconoscimento di un'arte ancora marginale nel contesto italiano e che il pubblico era curioso di scoprire. La Sovrintendente, in contrasto anche con i suoi dirigenti e le direttive ministeriali, ha dunque portato avanti azioni e scelte fondamentali fortemente osteggiate, in un momento storico in cui, in quanto donna, non aveva neanche diritto di voto.

La Galleria danneggiata, se pur non gravemente, dai bombardamenti del luglio del 1943, è il primo museo italiano a riaprire prontamente nel 1944, e a riflettere per dare risposta ai bisogni dei nuovi pubblici dei musei, diversi per «numero e qualità» (Della Pergola, 1980, p. 87) ai quali doveva essere possibile non solo visitare il museo ma anche viverlo (Campolmi, 2011).

Bucarelli porta in Italia opere d'arte contemporanea e progetta alla GNAM mostre temporanee, mostre didattiche, visite guidate, seminari, che avvicineranno la popolazione a questa forma d'arte tanto lontana dalla tradizione museale italiana. Già nel 1946, la Galleria è il primo museo italiano a costituire il primo servizio educativo museale, definito didattico, che rappresenta «un servizio complementare per l'informazione del pubblico e dei giovani e delle

scuole» (Bucarelli, 1973, p.7): dato che Bucarelli intende il museo d'arte moderna come «parte costitutiva e integrante del sistema dell'informazione e della cultura di massa» si evince l'importanza della funzione educativa attribuita al museo dalla soprintendente romana, affiancata ad una visione lungimirante sul panorama artistico italiano e internazionale. Le azioni di Bucarelli mostrano l'urgenza della funzione educativa nel museo d'arte moderna e contemporanea in quanto espone una produzione ancora in atto e in movimento, una vitalità tutta particolare, (Bucarelli, 1973) di un'attività culturale «che serva ad illustrare le opere e a integrarne e chiarirne la collocazione storica e critica» (Camerlingo, 2009, p. 64-5) nel confronto con i temi salienti dell'allora contemporaneità.

## Il riconoscimento della funzione educativa del museo

La funzione educativa del museo è attualmente riconosciuta a livello internazionale (Hein, 1998, Hooper-Greenhill, 2007), ribadita dall'ultima definizione di museo (ICOM, 2022), grazie alla ricerca teorica e empirica nel campo della pedagogia del patrimonio (Branchesi et al., 2020). Il Museo oggi non assolve esclusivamente i compiti di tutela della memoria e esposizione del patrimonio culturale e si pone come un luogo di esperienze di educazione al patrimonio culturale che supera i confini dell'istituzione stessa, andando a creare sinergie nella cooperazione con le comunità nel territorio. Un visione di “post-museo”, (Hooper Greenhill, 2007) che parte da un'interpretazione globale di educazione al patrimonio (Consiglio d'Europa, 1998), che stimola il pensiero critico e il senso di cittadinanza innescando riflessioni sui concetti di identità e memoria. Una concezione di educazione al patrimonio culturale che in Italia prende avvio grazie a importanti direttrici di musei tra le quali appunto Palma Bucarelli.

Bucarelli ha una visione del museo molto innovativa per i suoi tempi: ritiene che il museo esiste per educare le persone, soprattutto le più disinteressate alla cultura: il museo è una scuola aperta a tutti. Viene così esplicitata, per la prima volta in Italia, la funzione didattica e il ruolo educativo del museo, un luogo che deve aprire le porte a tutti (e tutte), per «rendere accessibili [con le mostre didattiche] una serie di contenuti artistici con l'obiettivo di richiamare il pubblico al museo e di renderlo edotto degli aspetti problematici della nostra disciplina storico-artistica» (*ibidem*, p. 64). Nel 1946 Bucarelli cura la prima mostra che ha come esplicito obiettivo la divulgazione e l'accrescimento della consapevolezza artistica verso tutti i tipi di pubblici: la “Mostra didattica di riproduzioni di pittura moderna” diviene itinerante sul territorio italiano, grazie all'interesse del Ministero della Pubblica Istruzione.

A partire dal 1949 le mostre didattiche, corredate da una pannellistica rivolta anche ai pubblici più inesperti (curati dalla stessa Bucarelli), diventano una proposta costante della Galleria e vengono affiancate da altre attività educative. Conferenze e discussioni pubbliche, visite guidate, riallestimenti delle collezioni, focus tematici su opere d'arte della collezione, sono progettati regolarmente per la cittadinanza, non solo per gli intellettuali e gli accademici, pianificati secondo orari diversificati per le esigenze dei vari pubblici e, spesso, gratuiti. Alla stregua della concezione attuale di museo, Bucarelli rende la GNAM un luogo aperto e di confronto per la comunità dove la progettazione educativa deve avere un risalto anche nella comunicazione, in modo da raggiungere tutta la cittadinanza, inclusi coloro che oggi vengono definiti "non pubblico".

Al museo d'arte moderna, viene assegnato il compito specifico della funzione "didattica" e addirittura propagandistica dell'arte: un museo che non può prescindere dalla finalità educativa e, dunque, un museo che va oltre la raccolta e la conservazione del patrimonio. Tale visione di museo prende forma, oltre che dalle azioni di Bucarelli, dall'introduzione del concetto di museo vivo, come definito da Lionello Venturi, che la dirigente della GNAM aveva conosciuto nei suoi studi universitari. Una concezione di esperienza al museo che si pone nell'ottica della metodologia della ricerca (De Bartolomeis, 1990) e che l'obiettivo di «creare il cittadino consapevole, che in quanto tale agirà per rispettare, valorizzare e tutelare egli stesso il patrimonio» (Pasqualini, 2021, p. 166).

L'interesse e la premura di Bucarelli per la valenza educativa del patrimonio storico artistico moderno e contemporaneo va inquadrato in un momento storico in cui l'arte moderna e contemporanea era considerata ancella all'arte antica, finanche a non essere considerata arte essa stessa e dunque non meritevole di essere esposta in un museo, in particolare in una sede di espressione statale come la GNAM che doveva assumere, attraverso le sue collezioni, il ruolo identitario dell'arte italiana. La stessa acquisizione di arte moderna internazionale non era ben vista dalla sfera politica del tempo, come evidenziano le numerose richieste di giustificazione della spesa pubblica nell'acquisto di opere di artisti italiani e internazionali decise da Bucarelli, nonché l'esiguità di fondi concessi dal Ministero per acquisti dedicati alla Biennale di Venezia. Un altro importante aspetto nella gestione della Galleria fu la collaborazione tra Università e museo, proprio nella persona di Venturi, che fu promotore della diffusione dell'importanza della valenza educativa del patrimonio culturale in Italia. Tornato in Italia dopo un lungo esilio tra Parigi e gli Stati Uniti, Venturi riprende la cattedra di storia dell'arte all'Università di Roma e collabora con la Galleria, proponendo attività seminariali, mostre e articoli, portando la sua idea di museo vivo, concepito come scuola per il pubblico (Venturi, 1945). In particolare, grazie agli anni trascorsi all'estero, si era interessato all'attivismo deweyano che, insieme

a studi condotti nei musei americani, portò come esempio per lo sviluppo di pratiche educative nel museo in Italia (Lollobrigida, 2007), influenzando l'attività di Bucarelli alla GNAM che contribuì alla costituzione della cosiddetta didattica museale a livello italiano.

Bucarelli ritiene che «il museo non deve rinunciare al giudizio critico e non deve accettarlo per dato: il giudizio critico deve nascere al museo, dal fatto stesso che con l'acquisto e l'esposizione di un'opera si riconosce la sua importanza storica e il suo valore come fatto rappresentativo di una azione di cultura» (Marini Clarelli, 2009, p. 8). Una concezione che rinforza anche il legame tra storia dell'arte, identità e appartenenza ad una civiltà, non solo quella italiana, e che considera allo stesso tempo l'espressione artistica come un'attività olistica ed integrale di ognuno (Caputo, Pinelli, 2020). Bucarelli riprende la lezione di Dewey che pone la relazione dialettica con l'arte come momento fondamentale della crescita educativa del soggetto e nella formazione della consapevolezza democratica di un popolo (Lollobrigida, 2007).

«Il modello progettuale educativo di Palma Bucarelli, visto e raccontato a lungo con il termine di “didattico” è andato di pari passo con l'evoluzione più moderna del museo e dell'offerta al pubblico» (Amaturo, 2009, p. 75) e, allo stesso tempo, è stato precursore di molti aspetti fondamentali relativi alla museologia: l'attività educativa, l'apertura ai differenti pubblici, l'aggiornamento a livello internazionale (in tempi in cui non era facile e scontato) e, non in ultimo, la collaborazione con l'attività accademica. Grazie a Bucarelli, si diffonde in Italia «l'idea moderna del museo che deve essere luogo accogliente da frequentare e in cui capire l'espressione del presente e sentirsi a proprio agio» (Ferrario, 2018, p. 146).

## Contaminazioni tra arte e moda

La lungimiranza di Bucarelli nella valorizzazione del patrimonio storico artistico moderno e contemporaneo è affiancata dal suo interesse per la moda. Il lavoro di restauro, di abiti e accessori della Sovrintendente, accompagnato da nuove acquisizioni, ha portato all'allestimento di un percorso museale a lei dedicato, *La bellezza dell'intelligenza. Nuove acquisizioni e restauri*, presso il Museo Boncompagni Ludovisi di Roma, inaugurato nel marzo 2023. Oggetti che sostengono la ricerca nel campo della ricostruzione del rapporto tra arte contemporanea e storia del gioiello in Italia e che si intrecciano con le scelte di Bucarelli nella valorizzazione di artisti, anche noti a livello internazionale, fortemente ignorati o contestati nel territorio italiano.

Nel corso degli anni Quaranta, Bucarelli viene gradualmente riconosciuta nel proprio ruolo e la sua identità professionale si esprime anche dalla scelta

dell'abbigliamento e degli accessori. Abbandonando i suoi classici e sobri tailleurs dell'inizio del decennio, nel 1948 si assiste a un cambiamento di stile quando Bucarelli inizia a indossare vestiti di espressione della produzione della moda italiana (prediligendo sartorie quali Nicola Zecca, Simonetta Visconti, le Sorelle Botti, Antonio De Luca, Germana Marucelli), accompagnati da importanti accessori. In questo periodo, il fare gioielli diviene a tutti gli effetti arte e Bucarelli acquista alcuni importanti oggetti per la sua collezione personale. Ne è testimonianza il *bracciale a teste femminili* di Afro Libio Basaldella, oggi al Museo Boncompagni Ludovisi, realizzato nella gioielleria Masenza di Roma, punto di riferimento dei gioielli dell'aristocrazia e alta borghesia romana del periodo. A partire dal 1948, anno di grande trasformazione politico-sociale, il cambiamento di stile nell'abbigliamento di Bucarelli, che esprime la sua femminilità grazie a abiti e accessori simbolo dell'eccellenza della moda italiana, si accompagna a una manifesta attenzione di Bucarelli per l'arte astratta e informale, coronata dalle mostre *Astra astratta in Italia* e, successivamente, *Arte astratta e concreta in Italia*, del 1951, accogliendo artisti come Turcato, Capogrossi e Scaloja. Risalgono a questi anni anche acquisizioni internazionali di artisti cari a Bucarelli quali Klee, Ernst, Giacometti e Picasso. Grazie a questa stagione di scelte espositive si va a delineare il museo d'avanguardia che suscitò non poche polemiche per le sue scelte anticonformiste per l'epoca, quali la denuncia di esterofilia. A sostegno delle azioni di Bucarelli, l'amico e storico dell'arte Giulio Carlo Argan condivide la visione di un museo aperto, a vocazione educativa e che deve essere in grado di rappresentare prospettive artistiche non limitatamente ai confini nazionali: «Un museo d'arte moderna può anche essere istituzionalmente nazionale, ma è e non può non essere culturalmente internazionale» (Argan, 1980, p. 39).

Negli anni Cinquanta si acuisce il rapporto tra Bucarelli e il mondo politico culminando in interrogazioni parlamentari scaturite a partire dalla diatriba tra arte figurativa e astratta. Bucarelli è accusata di aver speso soldi pubblici per opere non considerate degne di essere esposte in una sala di un museo, per lo più di rappresentanza nazionale. Si scatenano aspre polemiche in merito all'esposizione di opere dell'artista statunitense Jackson Pollock e, grande scandalo suscita l'opera *Sacco grande* di Alberto Burri portando ad un'interpellanza parlamentare relativa alle scelte di Bucarelli. La questione si risolse con l'evidenza di assenza di spesa pubblica, in quanto l'opera era stata donata dall'artista alla Galleria. Periodo di forte tensione per Bucarelli, che cerca di far riconoscere al pubblico italiano le riflessioni di quell'arte informale post-bellica che già muoveva verso altre forme di ricerche artistiche, in linea con le trasformazioni sociali proprie del boom economico. La tendenza verso una corrente *oltre l'informale*, viene portata in auge dal collega Argan con l'organizzazione dell'omonima Biennale di San Marino del 1963 (Barbero, 2018) e sicuramente

non ignorata da Bucarelli, che porta alla GNAM opere frutto di riflessioni della svolta socio-economica a cavallo tra i decenni Cinquanta e Sessanta.

Tale trasformazione sociale espressa dal mondo dell'arte si manifesta anche nelle scelte di moda di Bucarelli, indossando uno stile più sobrio, con tailleurs e il più informale abbinamento camicia e pantalone, periodo in cui è invitata a relazionare in varie conferenze internazionali in tutto il mondo, tra Stati Uniti, Brasile e Giappone. Nel 1967 si reca a Montreal per curare il padiglione italiano dell'Esposizione Universale dove inserisce le opere di giovani artisti italiani, tra cui più di trenta gioielli d'artista. Oltre all'opera di Afro, si affianca l'interesse per realizzazioni di pittori e scultori che collaboravano con l'oreficeria Masenza quali, Franchina e Mastroianni: alcune opere di quest'ultimo sono entrate a far parte della collezione del Museo Boncompagni grazie all'intervento di Bucarelli. Nel 1996 infatti Bucarelli sostiene l'incremento della collezione del museo Boncompagni con una importante donazione di abiti e gioielli, interpretando le relazioni tra gusto, moda e arte in un museo di avanguardia artistica (Amaturo, 2019), un'idea di museo che lei stessa aveva creato alla Galleria nazionale d'Arte Moderna. Tali oggetti, oltre alle acquisizioni e alle donazioni della nipote di Bucarelli, Barbara Lazzarini, nel 2006, che insieme alle acquisizioni dello stesso periodo di gioielli da parte della GNAM, porteranno nel 2012 alla prima mostra dedicata a Bucarelli nel rapporto con la moda, *La Palma dell'eleganza. La donazione di Palma Bucarelli al Museo Boncompagni Ludovisi*.

Palma Bucarelli è ben consapevole della stretta relazione tra arte e moda: in occasione della mostra *Alta moda. Grandi abiti da sera degli anni 50 60* a Palazzo Fortuny a Venezia, sostiene che «l'arte e l'eleganza e quindi la moda hanno una indiscutibile affinità fosse solo per il piacere dell'armonia, del gusto e per la straordinaria ricettività a tutto ciò che intorno si muove» (Tosi, 1985).

Gli anni Settanta si aprono con una rinnovata riflessione sul ruolo del museo come esperienza sociale, con il convegno di Castel Sant'Angelo del 1971, che insiste sul profondo legame tra il museo, il territorio e i suoi pubblici (Gelao, 1983), tema cruciale del museo di avanguardia di Bucarelli che in questo periodo porta in Galleria innovazioni in più ambiti artistici, dagli spettacoli di Tadeusz Kantor, ai concerti di Nuova Consonanza e alla criticata mostra di Piero Manzoni.

## Conclusioni

Emerge chiaramente l'importanza del patrimonio artistico contemporaneo come testimonianza delle trasformazioni della società, in tutte le sfaccettature espressive, dal gioiello, all'abito, alla pittura, fino a oggetti molto contestati che

Bucarelli accolse in Galleria, quale la «famosa scatoletta» di Manzoni (come la definisce ironicamente Bucarelli intervistata). L'organizzazione della mostra dedicata al giovane e già contestato artista nel 1971 e, in particolare, l'esposizione della famosa opera *Merda d'artista*, diviene oggetto di asprissime critiche, nonché di un'altra interrogazione parlamentare per conto di Guido Bernardi. Il deputato democristiano accusa nuovamente Bucarelli di un uso improprio del denaro pubblico deridendola al punto di proporre un monumento a lei dedicato che abbia come base una piramide di barattoli. Bucarelli risponde con competenza a più riprese sulle sue scelte e iniziative, in parlamento e sulla stampa nazionale, e le costerà anche una querela. Un'estenuante battaglia che la Sovrintendente porta avanti fino alla fine della sua carriera, difesa con forza in particolare da Argan che, insieme a importanti figure dell'epoca firmano un documento in supporto a Bucarelli. Tale intervento, unito alla constatazione che le opere in questione erano state donate o prestate, porta al riconoscimento della legittimità della mostra alla GNAM, prosciogliendo la Direttrice definitivamente da ogni accusa nel 1974. Una politica che entra nella riflessione artistica senza riuscire a cogliere le trasformazioni della società che gli artisti volevano rappresentare cercando di imporre le proprie scelte anteponevole alla competenza dei professionisti dei beni culturali (Ferrario, 2011). Nonostante le difficoltà incontrate durante tutta la sua carriera come rappresentante innovatrice di avanguardie artistiche per e della società, riceve importanti onorificenze culminando nella nomina a Grande ufficiale della Repubblica nel 1975. «Una delle sue qualità migliori è stata quella di intercettare di volta in volta il sentire della propria epoca, e dell'arte del suo tempo» (*Ibidem*, p.59) e, non in ultimo, a promuovere, per prima al museo, una relazione tra l'arte contemporanea e i diversi pubblici.

## Riferimenti bibliografici

- Amaturo M. (2009). Il pubblico di Palma Bucarelli: oltre la didattica. In: Margozzi M., a cura di. *Palma Bucarelli. Il Museo come avanguardia*. Verona: Mondadori Electa S.p.A.
- Argan G. C. (1980). *Museo perché museo come*. Associazione Nazionale Musei Italiani. Roma: De Luca.
- Barbero L. M. (2018). *Nascita di una Nazione. Tra Guttuso, Fontana e Schifano*. Milano: FrancoAngeli.
- Biondi A. (2022). Palma Bucarelli: una partigiana dell'arte. In: Gallo L., Morselli R., a cura di, *Arte liberata. Capolavori salvati dalla guerra 1937/1947*. Milano: Electa.

- Branchesi L., Iacono M.R., Riggio A., a cura di, (2020). *Educazione al Patrimonio Culturale in Italia e in Europa. Esperienze, modelli di riferimento, proposte per il futuro*. Roma: MediaGeo.
- Bucarelli P. (1973). *La Galleria Nazionale d'Arte Moderna*. Roma: Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato.
- Bucarelli P. (1972). Funzione didattica del museo d'arte moderna. In *Il museo come esperienza sociale*, atti del Convegno di studio sotto l'alto patronato del Presidente della Repubblica (Roma, 4-5-6 dicembre 1971). Roma: De Luca, pp. 85-90.
- Bucarelli P. (1952). Le manifestazioni didattiche alla Galleria Nazionale d'Arte Moderna. In *Bollettino d'arte/Ministero della pubblica istruzione, Direzione generale delle antichità e belle arti*, 37, pp. 185-189.
- Camerlingo R. (2009). "Non ho mai lavorato per gli artisti o per i critici, ma solo per il pubblico". Storia della didattica in Galleria (1945-1975). In: Margozi M., a cura di, *Palma Bucarelli. Il Museo come avanguardia*. Verona: Mondadori Electa S.p.A.
- Campolmi I. (2011). "What is a Modern Art Museum?" Palma Bucarelli e la GNAM: il modello del MoMA in Italia. In: Cantatore L., Zegra G., a cura di, *Palma Bucarelli a cento anni dalla nascita: giornata di studi, atti del convegno*. Roma: Biblioteca Nazionale Centrale.
- Camussi E. (2010). Perché il corpo. In: Camussi E., Monacelli N., a cura di, *Atti del convegno di questioni sul corpo in psicologia sociale*. Parma: Uni.nova.
- Cantatore L. (2015). "Tu hai un solo dovere, quello di conservarti". Giulio Carlo Argan e Palma Bucarelli. In: Venzo M.I., a cura di, *Scrivere d'amore. Lettere di uomini e donne tra Cinque e Novecento*. Roma: Viella.
- Caputo M., Pinelli P., a cura di, (2020). *Pedagogia dell'espressione artistica*. Milano: FrancoAngeli
- Consiglio d'Europa, Comitato dei Ministri (1998). Raccomandazione R (98) 5 agli Stati Membri in tema di educazione al patrimonio, -- <https://www.storiairreer.it/sites/default/files/norme/1998%2003%2017%20Raccomandazione%20COE.pdf> (consultato il 12/09/2023).
- De Bartolomeis F. (1990). *Girare intorno all'arte. Valutare e produrre*. Firenze: La Nuova Italia.
- Della Pergola P. (1980). *La Didattica dei Musei, Museo perché Museo come*. Roma.
- Ferrario R. (2011). L'arte nuova alla GNAM e il pensiero critico di Palma Bucarelli da Pollock a Rothko, da Pascali a Manzoni In: Cantatore L., Zagra G., a cura di, *Palma Bucarelli a cento anni dalla nascita, Giornata di studi*. Roma: Biblioteca Nazionale Centrale.
- Ferrario R. (2018). *Regina di quadri: Vita e passioni di Palma Bucarelli*. Milano: Mondadori.
- Gelao C. (1983). *Didattica dei musei in Italia 1960-1981*. Molfetta: Mezzina.
- Hein G. E. (1998). *Learning in the Museum*. London: Routledge.
- Hooper-Greenhill E. (2007). *Museums and Education. Purpose, pedagogy, performance*. London: Routledge.
- ICOM International Council of Museums (2022). *Museum definition*, <https://icom.museum/en/resources/standards-guidelines/museum-definition/> (consultato il 12/09/2023).

- Lollobrigida C. (2007). Il museo-scuola di Lionello Venturi. Fondamenti epistemologici della didattica museale italiana. *Scriptaweb*, 8.
- Marini Clarelli M. V. (2009). Palma Bucarelli Il Museo come avanguardia. In: Margozzi M., a cura di, *Palma Bucarelli. Il Museo come avanguardia*. Verona: Mondadori Electa S.p.A.
- Pasqualini D. (2021). *Lasciare il segno. Lezioni di pedagogia e didattica dell'arte*. Roma: Armando.
- Tosi B. (1985). *Arte e moda un solo piacere*. Roma: Il Giornale d'Italia.
- Venturi L. (1945). Il museo-scuola. *La Nuova Europa*. Roma: Il Giornale d'Italia.

## La moda come paradigma educativo nelle dinamiche della socialità digitale

### Fashion as an educational paradigm in the dynamics of digital sociality

Angela Arsenà\*

#### Riassunto

Occuparsi di moda in un'ottica educativa può sembrare una contraddizione in termini in quanto da sempre la moda è considerata questione vacua e superficiale. Tuttavia essa esercita una grande influenza nella contemporaneità soprattutto digitale, abitata da influencer e blogger che “dettano la moda” in termini di costumi, abitudini e linguaggi. Curvare con sapienza pedagogica nelle strade e nelle autostrade della relazionalità social e digitale può permettere di intercettare delle interessanti connessioni tra la moda, le infrastrutture digitali e i nuovi linguaggi per impostare una pedagogia attiva e nuova nella nostra epoca di cambiamenti culturali sempre più repentini.

**Parole chiave:** pedagogia attiva; relazionalità digitale, etnopedagogia, antropologia pedagogica, cultura liquida

#### Abstract

Dealing with fashion from an educational perspective may seem like a contradiction in terms as fashion has always been considered a vacuous and superficial issue. However, fashion exerts a great influence in the contemporary world, especially digital, inhabited by influencers and bloggers who “dictate fashion” in terms of customs, habits and languages. Treading with pedagogical wisdom in the streets and highways of social and digital relationality can allow us to intercept interesting connections between fashion, digital infrastructures and new languages to set up an active and new pedagogy in our era of increasingly sudden cultural changes.

**Key words:** active pedagogy, digital relationality, ethnopädagogy, pedagogical anthropology, liquid culture

*Articolo sottomesso: 10/09/2023, accettato: 24/10/2023*

*Pubblicato online: 29/12/2023*

---

\* Università Telematica Pegaso.

Doi: 10.3280/ess2-2023oa16466

## 1. Etnopedagogia virtuale

La diffusione, l'interconnessione e l'intensificazione dei canali di comunicazione hanno comportato l'esplosione di consumi e di abitudini che potremmo definire globalizzati e globali: ogni frontiera culturale, geografica e logistica sembra scomparsa e la cultura virtuale, che tramanda e alimenta *tòpoi* classici e/o inediti, mostra come navigare in Rete oggi sia un'esperienza antropologica ed etnografica immediata e, per alcuni aspetti, scioccante in quanto consente una presa diretta dell'altro e dell'altrove, delle ricchezze culturali, della molteplicità di abitudini, segni e posture, senza filtri e senza intermediari. Al di là delle consuete contrapposizioni tra apocalittici e integrati (Eco, 1964), oggi ancora presenti e l'un contro l'altro armati e spesso caratterizzati da sfumature di approccio che vanno dal timor panico all'angoscia morbida alla rassegnazione stizzosa nei confronti delle nuove comunicazioni tecno-digitali, è tuttavia indubbio che, se affrontiamo la comunicazione nell'internet 2.0 o Web dinamico, dal punto di vista dell'educabilità o "dell'educativo", per usare un'espressione cara a Edda Ducci (2020), giungiamo a un paradosso: a dispetto della lontananza reciproca e dell'isolamento fisico siamo tutti, in realtà, prossimi l'uno all'altro in uno stesso spazio ridotto (per quanto multidimensionale e definito per ognuno dal proprio particolare punto d'accesso) e inesorabilmente esposti allo sguardo (e all'azione) altrui. L'impiego di un modello etnopedagogico (Davigo, 2002) potrebbe consentire due operazioni interessanti: anzitutto, permette di vedere come la comunicazione, l'interazione digitale e le attività sociali in Rete non siano solo localizzate, ma localizzanti (cioè creano luoghi, eventi e forma); in seconda istanza, porta a riconoscere come l'interazione virtuale trascini con sé tutti gli elementi di una prossemica stretta, di una influenza reciproca, di una sincronia perfetta, senza averne però i contrappesi. In questo mondo interconnesso che sembra sottrarsi alla categorizzazione ortodossa, i classici strumenti dell'etnografia non perdono efficacia ma sembrano acquistare un significato diverso che non appare più legato al prevalere di una prospettiva ma alla necessità di tenere in conto l'emergere di una covarianza di prospettive culturali sempre nuove e diverse. L'etnopedagogia sa che, per poter classificare qualcosa, deve essere a sua volta classificata, collocata, situata in un ben preciso universo o spazio socio-culturale. Questo fondamentale rituale di scambio che costituisce il metodo di lavoro nel campo delle indagini antropologiche, vive nella realtà digitale e virtuale un vero e proprio salto metacontestuale e questo è ancora più vero se guardiamo il campo della moda nel Web come segmento di indagine pedagogica (Paparella, Tarantino 2023). In un mondo sempre più interconnesso l'etnopedagogia virtuale si presenta come risposta innovativa per rispecchiare e rispettare le sfumature culturali e le prospettive degli studenti in un ambiente di relazionalità virtuale: essa rappresenta

un approccio all'educazione in ambiente online che integra elementi di etnografia, pedagogia e tecnologia per valorizzare sempre più la diversità.

In questo contesto, ovvero nell'interconnessione virtuale, la moda diventa il punto di contatto tra individuo e collettività, in uno stretto rapporto interpersonale, dinamico e reciprocamente influenzato. Chi guida è guidato, spiegava George Simmel (1911) nel suo breve ma intenso saggio sulla moda: parimenti, potremmo dire, che nel Web, chi guarda è guardato e chi imita è imitato. Ebbene, la teoria della moda di Simmel, intesa come una forza sociale significativa, caratterizzata dalla costante mutabilità, capace di influenzare l'immagine di sé e la percezione degli altri, segno distintivo di affiliazione (dalle tribù urbane ai movimenti culturali odierni), continua a gettare luce sui complessi legami tra cultura, società, individualismo e consumismo nel mondo contemporaneo. La moda infatti rimane riflesso dei tempi e mezzo attraverso il quale le persone definiscono la propria identità, esplorano l'individualità e si inseriscono nella tessitura sociale. Essa dunque offre una prospettiva preziosa per comprendere le dinamiche culturali, educative e sociali in un'epoca in cui è diventata forza inarrestabile.

Se è vero che "l'antropologia è nient'altro che la filosofia con la gente dentro" (Eriksen, 1995, p.1), allora è vero che non possiamo non curvarci sulla relazionalità che si dispiega nello spazio della moda inteso come spazio cogente nella contemporaneità interconnessa per un'analisi critica, educativa e propositiva, volta "alla gente" e capace di entrare "nella gente".

La rete dei canali comunicativi ha portato ad un consumo globalizzato che a sua volta ha plasmato la struttura della società. Questo complesso di relazioni, per il fatto di collegarsi strettamente con le relazioni interpersonali e sociali dell'umanità, ha un'immediata ricaduta nel mondo della conoscenza psichica e pedagogica. Esse costituiscono il nuovo quadro di riferimento del singolo e del gruppo. Ebbene, nessun gesto e comportamento in questo quotidiano perennemente interconnesso è privo di interesse per la moda. I vestiti, i luoghi, gli abiti intesi come nuovi segni di appartenenza, i tatuaggi esposti, i nuovi modelli tecnologici esibiti, le sfide in Rete, il ruolo sempre più performativo di influencer promotori di prodotti, atteggiamenti e posture, le nuove forme di linguaggio sincopato, ideografico e iconografico (gli emoticons) sono solo alcuni esempi di come vengano imposti modelli di consumo nuovi e inediti. Ecco, l'analisi della moda diventa così un passaggio necessario per comprendere le dinamiche di riproduzione sociale e ideologica che ne sono componente fondamentale e per capirne i gangli educativi.

Nelle società contemporanee i fenomeni della moda ritraggono ciò che più caratterizza l'esistenza dell'individuo che, per mezzo del consumo, dell'imitazione, dell'interconnessione, riesce a costruirsi una posizione e ad accedere ad un sistema relazionale.

In realtà non dovevamo aspettare l'avvento della realtà virtuale per analizzare il ruolo performativo della moda: si racconta di come i greci antichi, ad un certo punto della loro storia, abbiano cominciato a tagliare la barba in modo da assomigliare ad Alessandro Magno, cambiando così il *look* ateniese austero e/o trasandato (pensiamo al fatto che Socrate era riconosciuto come filosofo anche dal modo in cui indossava e portava il mantello) in un *look* più "regale" (Svendsen, 2004, p. 21). E saremmo superficiali se pensassimo che questo cambio di immagine non sia sintomo di un cambio di postura culturale più ampio. Anche cambiare il modo di tagliare o tenere la barba ha un ruolo nell'ellenismo e nella sua apertura al mondo. Potremmo anche chiamare Alessandro Magno uno dei primi grandi *influencer* della storia, ma quello che è notevolmente cambiato nella contemporaneità è l'effettiva repentinità, la velocità, quasi l'immediatezza, con cui si diffondono stili e abitudini nella realtà virtuale interconnessa. Se lo strapotere sociale della moda sta proprio e sempre nella rottura degli schemi tradizionali e nel costante anelito al nuovo, così come ne parla Walter Benjamin (1981) per il quale la moda è l'eterno ritorno del nuovo, e se realtà virtuale significa innanzitutto e filologicamente realtà potenziale (internet apre una finestra sul modo anche in termini di esplorazione antropologica, attivando il nostro sguardo e la curiosità verso gli altri, permettendoci così di imbatteci continuamente nel nuovo e nell'inconsueto), allora tra moda e realtà virtuale non può che esserci uno stretto connubio. In fondo, l'incontro con l'alterità, anche se mediato tecnologicamente, è sempre appassionante, impegnativo e anch'esso soggetto all'impredicibile, al diverso, all'inatteso.

La radice dello stretto rapporto tra la moda, intesa come collante sociale, e la Rete, intesa come l'infrastruttura che supporta e rende fenomenicamente evidente le diverse forme di appartenenza, si può individuare nelle due categorie dell'identificazione e dell'imitazione.

Sino ai primi decenni del Novecento, invece, la moda era intesa come espressione di una sorta di differenziazione, divisione e competizione di classe: non tutta la popolazione poteva interessarsi ad essa, intanto per motivi meramente economici, e poi per mancanza di strumenti culturali. Gli usi, le consuetudini, le abitudini e i suggerimenti della moda erano questione eminentemente elitaria e fortemente ristretta, limitata ad una sola classe sociale e intesa come elemento voluttuario del vivere.

Questo può aver determinato l'esclusione della moda e del suo incedere nella società dalla riflessione filosofica, come se fosse sostanzialmente priva di interesse, di sostanza e di serietà. Anzi, negli ambienti della riflessione filosofica (Università e Accademie) non mancavano i detrattori della moda, coloro che sotto l'espressione "filosofo alla moda" intendevano metterne in discussione la serietà delle argomentazioni e al contempo esprimevano una condanna morale e forse un certo disprezzo. "Volete essere voi un filosofo alla moda?"

chiedeva ironicamente il canonico Giovanni Domenico Giulio ad un ideale interlocutore in un polemico libello del 1820 *La moda ossia la filosofia del diciottavo secolo*. E continuava: “Niente di più facile e glorioso. Presupposto per prima disposizione uno spirito di libertinaggio, e d’intolleranza, che vi solleciti a scuotere il giogo della Religione [...] una buona dose d’orgoglio, di vanità, un ardente desiderio di passare per bello spirito in mezzo al bel mondo, di saper far ridere la brigata, e riscuoterne i plausi”. Del resto tali giudizi assecondavano e riflettevano un contesto politico, sociale e culturale caratterizzato dalla divisione tra “cultura alta e cultura bassa”.

## 2. La relazionalità educativa nella società liquida

È così ancora oggi? Secondo Zigmunt Bauman (2000, pp. 34-42), viviamo invece in un cambio d’epoca caratterizzato da una cultura non più divisa bensì sostanzialmente liquida, costruita a misura delle singole libertà individuali e concepita per servire tali libertà e autonomie, assicurandosi che ogni scelta (esistenziale, affettiva, religiosa) rimanga reversibile. Tale cultura, secondo Bauman, è fatta di mere offerte e non di norme, al pari di un grande magazzino ed essa vive di seduzione, di applausi, di pubbliche relazioni, giammai di elaborazione di politiche o di discipline normative: essa crea nuovi bisogni/desideri/esigenze e nessuna autorità o coercizione. È una società i cui membri sono perennemente in competizione e preoccupati solo di attirare l’attenzione di potenziali altri consumatori nella speranza di conquistarla e trattenerla un po’ più a lungo di un attimo fuggente.

Certamente in una società siffatta il filosofo alla moda non solo troverebbe posto, ma sarebbe ricercato e oltremodo gratificato.

Eppure, al di là delle giuste critiche nei confronti di una cultura orientata solo sul modello di merci e pubblicità concepiti per stimolare e provocare il desiderio per il massimo impatto ed un’istantanea obsolescenza (Bauman, 2010) il macrofenomeno della moda diventa una chiave di interpretazione adeguata per il mondo moderno e post moderno proprio per la vocazione che essa possiede verso il cambiamento e il movimento.

Secondo Georg Simmel (1911) la moda corre così tanto e così in fretta da essere figlia dell’attimo, della caducità e, in ultima istanza, addirittura della morte.

Essa rappresenta l’istante nella sua epifania più evidente ma subito è destinata a vivere l’obsolescenza e l’arrivo inesorabile del nuovo, dell’inedito, del non ancora visto, del non ancora dato. Ma anche quest’ultimo, nel momento in cui viene afferrato e sostenuto dalle dinamiche sociali e comunitarie che “dettano la moda”, entra in un ciclo infinito che fagocita tutto e tutto poi lascia alle

spalle. In un certo senso si può dire che la moda sia rappresentazione plastica ed evidente proprio di quella fluidità della cultura e della società ma possiede la caratteristica di essere al contempo fenomeno di comunicazione e identità sociale che investe le complesse reti di relazione tra individuo e gruppo, oppure tra individuo e comunità. Sempre George Simmel (1911, p. 16) definiva la moda come un prodotto della dinamica tra il bisogno di differenziarsi e la necessità di uniformarsi: “la moda fornisce all’uomo uno schema con cui provare in modo inconfutabile il suo legame con la collettività”. Questa prospettiva è stata successivamente ripresa nell’ambito della psicologia sociale che interpreta la moda alla stregua di un vero e proprio “contagio imitativo che comprende numerosi vettori, ciascuno dei quali corrisponde ad uno dei domini della nostra società” (*ibidem*).

Essa dunque è eminentemente oggetto di studio e lo è, o lo sarebbe, tanto più oggi nella dinamica fluida e liquida della relazionalità social e digitale, laddove il contagio è immediato e frequente e riguarda soprattutto i più giovani, ovvero i più esposti e i più grandi frequentatori delle strade e delle autostrade della Rete per i quali la moda è una forma d'espressione, che si traduce spesso nell'esigenza e nella necessità di comunicare un messaggio. Anzi, tra i giovani essa è diventata un mezzo indispensabile per esprimersi e per “dare forma” a ciò in cui credono, per diffondere le proprie idee e i propri valori e per diffondere il proprio modello di vita.

In altri termini, soprattutto in ambienti giovanili, la moda diviene lo strumento più duttile e immediato attraverso il quale si realizza il desiderio di esprimere la propria identità sociale e, al contempo, la propria forma, come un rivestimento capace di comunicare ad altri le proprie speranze e i propri desideri, il proprio sé, pur tuttavia esprimendo il bisogno di differenziarsi. In questa dinamica sempre aperta tra differenziazione e omologazione, tra rivoluzione e anelito a sentirsi comunque simili agli altri, parte integrata di un gruppo, la moda “compie una mediazione e crea un punto di incontro tra il principio del piacere e il principio di realtà, e tra l’individuo e i suoi desideri e la società con il suo giudizio” (*ibidem*). In questo modo l’individuo ha la possibilità di intervenire dal basso (e a basso costo, se trova i canali giusti per farlo, e quindi bypassando le antiche e rigide divisioni classiste di un tempo) giocando con la propria immagine e realizzando un felice equilibrio tra desiderio di conformità e approvazione, tra sicurezza e desiderio di distinzione, tra individuazione e singolarità. Non a caso la moda è considerata da Simmel “un’istituzione sociale” che ci porta “l’avventura senza il rischio” (*ibidem*).

Interrogarsi dunque sulla moda è una questione educativa che forse oggi continua a pagare l’antico disprezzo elitario e filosofico. Esso va senz’altro superato.

Certo, la moda è stata spesso la grande assente nella riflessione intellettuale perché a torto considerata categoria frivola, una “sfera ontologicamente e socialmente inferiore, che non merita indagini problematiche e che riguarda la superficie, dunque scoraggia l'approccio concettuale” (Entwistle, Wilson, 2001, p. 2). Inoltre è rimasta ai margini del pensiero teoretico anche perché oggetto chiaramente resistente e refrattario ad ogni tentativo di afferrare concettualmente un fenomeno vivo, attuale e reale: essa, in fondo, si presenta e impone un abito, appunto, un'apparenza fugace, alla stregua di un involucro, di un rivestimento, di un accessorio (della vita). Insomma, essa impone una forma specifica, seppur transeunta, nel mare della liquidità interconnessa.

Ma se è vero, ed è vero, che l'uomo è modello a se stesso (Cambi, 2014) e che i più giovani non vanno educati perché acquisiscano la forma voluta e imposta dalla società bensì guidati affinché ciascuno possa trovare la propria forma perché “i fatti educativi sono, per definizione ed essenza, non oggetti ma eventi” (Corsi, 1997, p. 99) e dunque stanno nel qui ed ora di questo tempo e di questo linguaggio, ebbene conoscere la grammatica della moda, intenderne l'alfabeto e le mutazioni sempre più repentine che la caratterizzano come evento e fenomeno sociale, identitario, comunitario e globale, può servire per connettersi proprio con i più giovani e guidarli in questo cammino della “forma”, nel cammino formativo e di formazione, immergendosi con quella attenzione per la *cura hominis* (Granese, 2008, p. 216) nel luogo contemporaneo deputato al contagio della moda, ovvero la rete relazionale digitale.

### 3. La moda, l'educativo, l'influencer e il maestro

Un'analisi dei comportamenti odierni vede la maggior parte dei giovani curvati sullo smartphone inteso come infrastruttura relazionale privilegiata per la condivisione di esperienze e di posture: blog, profili social e video su piattaforme quali YouTube e TikTok stanno inevitabilmente rivoluzionando non solo le categorie di partecipazione, condivisione, imitazione e omologazione (le stesse categorie sulle quali, secondo Simmel, si regge la moda come fenomeno sociale e culturale) ma anche l'economia mondiale in ogni settore, incluso proprio il settore delle mode che, un tempo, veniva concepito come universo-mondo autonomo e a sé stante e che operava semmai dall'alto verso il basso, ovvero dall'alto dei grandi marchi e dei grandi sponsor e/o dei grandi testimonial, quali attori e attrici, che “lanciavano una moda” che veniva accolta, vissuta e poi, inevitabilmente, superata.

La dimensione digitale e sociale ha imposto invece nuove configurazioni e nuove figure come gli *influencer*, i *blogger* e i *content creator* che condividono

dal basso le loro idee, i loro gusti personali e i loro contenuti ad un pubblico, spesso giovanile e sempre più ampio.

La comunicazione/contagio è immediata: bastano alcuni hashtag e/o dei video ben prodotti per far sì che un'intuizione nuova, un nuovo modo di indossare o di non indossare qualcosa, diventi "virale" ovvero diffuso in maniera capillare, incontrollabile e non reversibile.

Insomma, i social media hanno un grande potere in tutta la dinamica che scandisce i tempi e le forme della moda e tra le cause di questo potere vi è proprio la possibilità, per qualsiasi utente, di esprimere la propria opinione (positiva o negativa che sia) attraverso un tweet o una foto su instagram.

Ora, mettendo da parte il fatto che la popolarità di alcuni di questi personaggi del web sia oggi così nota da far sì che le stesse case di moda investano su di loro, la domanda educativa che dovremmo porci è la stessa che già il costituzionalista Gustavo Zagrebelsky (2019) si pone in un suo recente lavoro dal titolo *Mai più senza maestri*, ovvero se l'influencer sia un maestro, un educatore oppure no. La domanda è, in altri termini, se abbiamo ancora bisogno di maestri oggi, quando esiste la presenza capillare e virale di influencer, blogger, counselor e coach di ogni tipo nella "scuola" della relazionalità social e se la direzione che essi imprimono alle mode, ai gusti e alle preferenze possa dare l'illusione di essere quella guida che indica una direzione nel cammino di formazione. Non solo, l'era dei social offre a ciascuno/a la possibilità di un selfie per eleggersi o auto-eleggersi a maestri di se stessi. E dunque, se "l'influencer è un maestro di cerimonie, di relazioni propedeutiche alla compravendita ma anche il totem di una community che vuole emozioni nel consumo ed è pronta ad erigere idoli per garantirsele" (Di Chio, 2022, p. 75), allora la domanda è retorica e diremmo che abbiamo ancora bisogno di maestri e non di influencer. Ma se cerchiamo la caratteristica principale del maestro e la intravediamo nella capacità di turbare e perturbare sicurezze e certezze (Steiner, 2003) e nella forza con la quale conduce fuori da schemi, consuetudini e abitudini per far prendere il largo verso navigazioni inedite e imprevedibili, e dunque verso un futuro incerto ma senz'altro portatore di novità, allora vediamo che gli antichi maestri della storia si sono mossi proprio come gli odierni influencer, con la stessa capacità di rompere divisioni e confini. Recentemente un'ardita espressione è circolata sui media e sulle strade di Lisbona in occasione della 38 Giornata Mondiale della Gioventù<sup>1</sup> secondo la quale Gesù è stato il primo grande influencer della storia. In ogni caso, avvolgendo il nastro dell'esperienza antica e sempre nuova di ogni *magister*, vediamo come questo tratto da influencer, ovvero la capacità di attraversare le piazze (che oggi chiamiamo agorà digitali) senza fermarsi alle Accademie, era anche il tratto socratico. Un altro esempio: Paolo di Tarso, portatore

---

<sup>1</sup> *Avenire*, 3 agosto 2023.

dei più importanti paradigmi culturali occidentali, quando ebbe a discutere con i filosofi greci nell'aeropago ateniese, incarnò bene l'icona di influencer nel momento in cui fece del messaggio di cui era portatore non solo e non tanto un argomento di interesse per i fedeli di un circolo ristretto, ma per tutti coloro che affollano uno spazio pubblico.

Insomma il tratto del maestro forse sta nella credibilità culturale e la cosa peggiore che possa capitare ad un maestro è quella di parlare a se stesso, di ridurre il proprio messaggio ad una conversazione clandestina o alla cerchia di chi già sa, aggrappandosi ad un linguaggio che uomini e donne di oggi non capiscono.

La questione è aperta ma senz'altro la capacità persuasiva di un influencer che è in grado di dettare mode e abitudini nuove, può diventare occasione di una riflessione pedagogica meno elitaria e più curvata sulla prossimità anche digitale.

Una pedagogia attiva, come spiegava Dewey (1938), capace di implementare in termini pratici i diversi contesti di apprendimento orientandoli non all'accumulazione (al consumo) di conoscenze ma all'integrazione di queste entro esperienze coinvolgenti e personali, creative e responsabili attraverso le quali l'alunna e l'alunno crescono e trovano forma a partire dall'autonomia nella rielaborazione dei contenuti.

In questo contesto il ruolo del docente non si riduce ma si decostruisce in una direzione transitiva e intransitiva: se l'influencer imprime segni e mode passeggiere ma efficaci e se l'insegnante, come diceva Sant'Agostino, è colui che imprime segni *in interiore homine*, in una pedagogia attiva il ruolo del docente è ruolo di traghettatore di apprendimento e *medium* che si pone in mezzo. E anche *medium* di *medium* nel momento in cui potrà trovare non limitante per il suo mestiere un'immersione nella Rete social (come un antropologo) per conoscere i linguaggi e le mode giovanili e mettendo dunque in atto in questo senso atti educativi che guardano con curiosità e interesse, ad esempio, la didattica a distanza in tutte le sue forme e in tutte le sue posture, senza discriminazioni tra didattica alta/analogica e didattica bassa/digitale.

Insomma, forse, ma è solo un'ipotesi, nella pedagogia attiva, che si lega alla ricerca psicologica su apprendimento e sviluppo, nella quale l'insegnante è facilitatore nel processo di scoperta (ossia influenza ma non condiziona) e l'educatore opera a partire dai bisogni per accompagnare e condurre l'esperienza di apprendimento in chiave sperimentale, di ricerca e di indagine, l'espressione "maestro alla moda" non sarebbe poi così dispregiativa.

## References

Bauman Z. (2000). *Liquid Modernity*. Cambridge UK: Polity Press.

- Ead (2010). *44 letters from the liquid modern world*. Cambridge, UK-Malden, MA: Polity Press.
- Benjamin W. (1981). *Angelus Novus. Saggi e frammenti*. Torino: Einaudi.
- Cambi F. (2014). *La cura di sé come processo formativo*. Bari: Laterza.
- Corsi M. (1997). *Come pensare l'educazione*. Brescia: La Scuola.
- Davigo F. (2002). *Etmopedagogia. Viaggiare nella formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Dewey J. (1938). *Experience & Education*. New York, NY: Kappa Delta Pi.
- Di Chio S. (2022). *Asimmetria digitale*. Milano: Meltemi.
- Ducci E. (2020). *I luoghi dell'umanarsi. L'ambiente educativo per una filosofia dell'educazione*. Roma: Anicia.
- Eco U. (1964). *Apocalittici e Integrati*. Milano: Bompiani.
- Entwistle J., Wilson E. (2001). *Body dressing*. Oxford-New York: Berg.
- Eriksen T.H. (1995). *Small places, large issues*. London: Pluto Press.
- Granese A. (2008). *La conversazione educativa*. Roma: Armando.
- Paparella N., Tarantino A. (2023). *Per una pedagogia di frontiera*. Milano: FrancoAngeli.
- Simmel G. (1911). *Philosophische Kultur*. Leipzig: Kröner (trad. it. *La moda e altri saggi di cultura filosofica*. Milano: Longanesi, 1985).
- Steiner G. (2003). *Lessons of the Masters (Charles Eliot Norton Lectures; 2001-2002)*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Svendsen L.H. (2004). *Mote. Et filosofisk essay*. Universitetsforlaget: Oslo (trad. it. *Filosofia della moda*. Milano: Guanda, 2013).
- Zagrebelsky G. (2019). *Mai più senza maestri*. Bologna: il Mulino.

## La cultura queer e fluida e i diritti della comunità LGBTQ+: Madonna, Lady Gaga ed Elodie

### Queer and Fluid Culture and The Rights of The LGBTQ+ Community: Madonna, Lady Gaga and Elodie

Massimiliano Stramaglia\*

#### Riassunto

Il presente articolo analizza le condizioni di “minorità” e disuguaglianza alle quali è esposta, da millenni, la cultura “sessualmente divergente” rispetto al canone pattuito. L’analisi muove da una breve premessa di ambito pedagogico circa la costruzione sociale della “diversità” e si sviluppa approfondendo alcuni aspetti della cultura LGBTQ+ attraverso tre delle sue più grandi icone. Queste ultime, di differente età anagrafica (65, 37 e 30 anni) e con carriere artistiche che si distribuiscono sugli ultimi 40 anni, possono ritenersi l’una l’erede dell’altra. L’intento è di dimostrare come i linguaggi alternativi della musica “pop” e leggera si trasformino in strumenti inclusivi se ben interpretati e non ridotti unicamente al fine commerciale.

**Parole-chiave:** Madonna, Lady Gaga, Elodie, Cultura LGBTQ+, Educazione

#### Abstract

This paper focuses on the conditions of “minority” and inequality to which “sexually divergent” culture has been exposed from the agreed-upon canon for millennia. The analysis starts from a pedagogical premise about the social construction of “diversity” and continues by delving into some aspects of LGBTQ+ culture through a bunch of its greatest icons. With different ages (65, 37 and 30) and artistic careers spread over the past 40 years, they can be considered each other’s heirs. The aim is to demonstrate how the alternative languages of pop music can be transformed into inclusive tools if the characters who play it do it well and do not reduce its meaning just to the commercial scope.

**Key-words:** Madonna, Lady Gaga, Elodie, LGBTQ+ Culture, Education

---

\* Professore ordinario di Pedagogia generale e sociale presso l’Università degli Studi di Macerata, e-mail: [m1.stramaglia@unimc.it](mailto:m1.stramaglia@unimc.it). Un sentito ringraziamento a Katia Giusepponi per avere apprezzato, sin dal principio, l’originalità scientifica di questo articolo.

Articolo sottomesso: 20/09/2023, accettato: 24/10/2023

Pubblicato online: 29/12/2023

Come on, Vogue, Let your body move to the music (Madonna, *Vogue*, 1990)  
Just ask your gay friends their advice (Lady Gaga, *Donatella*, 2013)  
Elle, come la mia libertà, Elle, come le luci di un club (Elodie, *Elle*, 2023)

## 1. Premessa. La costruzione sociale della “diversità”

Nel 2003, Michele Corsi – pedagogista cattolico di chiara fama a livello nazionale – dichiarava esplicitamente, in uno dei suoi volumi di maggiore pregio scientifico: «Non si nasce maschio o femmina, ma lo si diventa» (2003, p. 142). Quello che il Nostro intendeva affermare è che la mascolinità e la femminilità non sono tratti innati, ma *appresi*: ognuno di noi elabora, nei primi anni di vita, una personale interpretazione dei propri organi genitali, che non hanno alcun significato se non quello attribuito dal soggetto che ne è portatore<sup>1</sup>. La chiara distinzione fra maschile e femminile, almeno sul piano della cultura occidentale, si deve propriamente al *Libro della Genesi*, in cui si esplicita che Dio ha creato gli esseri umani maschi e femmine (1, 26-28), mentre nel *Simposio* di Platone (e in molte civiltà precristiane) il maschile e il femminile non erano ritenute caratteristiche autoescludentisi, quanto parti di un essere umano intero il quale contemplava, addirittura, l’esistenza di un terzo genere (2000, 189 d-e, pp. 42-43). Con questo, non s’intende decretare il fallimento della religione cattolica quale fede poco inclusiva e discriminatoria: è solo e soltanto alla venuta del Cristo, infatti, che si deve la censura sociale di condotte abiette come la prostituzione, la pedofilia, l’incesto, l’infanticidio, il sesso orgiastico, la violenza di tutti i tipi, lo stupro. Dal punto di vista morale, la Chiesa ha reso giustizia a valori umani universali, come la pace, la fratellanza e l’amore verso sé, e, di conseguenza, verso il prossimo (“Ama il prossimo tuo *come te stesso*”).

Tuttavia, il sesso a puro scopo ricreativo ha subito una condanna di non poco conto da parte del cattolicesimo ed è stato convertito alla finalità dell’atto procreativo: il sesso fra coniugi diviene, nella fede e nella filosofia cristiane, la base per la realizzazione della *famiglia*. Tutto ciò che non si pone il fine di generare vita è considerato perverso e ripugnante: l’autoerotismo per gli adolescenti, le pratiche erotiche anali e orali e, a maggior ragione, i rappor-

---

<sup>1</sup> È psicologicamente opportuno distinguere la genitalità (maschile o femminile, dunque binaria) dalla sessualità (ampia e molteplice).

ti sessuali fra persone dello stesso sesso, che rappresentano il massimo del godimento svincolato da qualsivoglia intento di natura generativa.

Ciò ha portato, è stato appena asserito, al biasimo della sessualità e, di conseguenza, alla riprovazione di tutti quanti coloro esprimessero questa “divergenza”: dagli omosessuali ai transessuali, dalle prostitute ai concubini, o, in una sola accezione, tutta quella parte della società umana che si fosse “arrestata”, almeno nella percezione comune, al cosiddetto stadio adolescenziale, in cui si è alla scoperta del sesso e non dell’autodeterminazione o etichettatura quali eterosessuali o meno. È nella fase di acquisizione di una sessualità piena, infatti, che si attuano le condotte moralmente più riprovevoli: come scriveva Don Norberto Galli, «[...] i puberi s’interessano delle dimensioni dei loro membri e giungono persino a misurazioni reciproche. Le pubescenti invece rivolgono l’attenzione al seno [...]» (1990, p. 44). Proseguiva Don Galli: «[...] nei ragazzi, assai più che nelle ragazze, s’intensifica la masturbazione» (*ivi*, p. 46). Lo psichiatra Leonardo Ancona, ben trent’anni fa, rilevava come: «I ragazzi si masturbano, le ragazze hanno manifestazioni amorose; ambedue, se non soffrono di inibizioni, esplorano il proprio corpo [...]» (1993, p. 28). Orbene: è proprio durante lo sviluppo puberale che si mettono in atto i “peccati sessuali” denunciati dalla cultura cattolica (ad esempio, il sesso promiscuo omosessuale, la fruizione di contenuti pornografici, la “prostituzione” – si rifletta sul fenomeno del “lolitismo” –, la masturbazione, l’omosessualità, la bisessualità ecc.). Il cattolicesimo ha di fatto operato, nei secoli, come se genitori si nascesse e non si diventasse. Ciò che è stato sacrificato per il bene della famiglia cristiana, a ogni buon conto, non è stato “immolato” una volta per sempre: il fatto che oggi siano in aumento esponenziale le separazioni e i divorzi ne è una prova lampante. Piuttosto, la sessualità finalizzata al piacere è rimasta confinata in una fascia d’età specifica in cui non si detiene il pieno controllo delle pulsioni: quella post-infantile, che, secondo alcuni studi e la stessa educazione cattolica, dovrebbe dare al soggetto la certezza evolutiva di poter generare nuova vita.

È facile, persino per noi cattolici, intuire la “deriva” di un siffatto credo: coloro che non diventano genitori, all’interno della cornice valoriale tratteggiata, permarrebbero in una fase esistenziale, per l’appunto, post-infantile, dacché non idonei a creare una famiglia (se un maschio si unisce a un maschio, biologicamente non produce vita).

Dalla condizione di “minore” (o di figlio che non sarà mai padre) a quella di minorato e, successivamente, di membro di una minoranza, il passaggio è breve.

## 2. La strategia di mercato “madre-bambino”: fluidi come il latte

Gli omosessuali, i bisessuali, le transessuali e tutte le identità e gli orientamenti sessuali nascenti scontano il peccato di essere, per la teoria di senso comune, “minori”, “non cresciuti”, “non evoluti”, fermi alle “perversioni” dell’età dello sviluppo. Non dimenticando, fra l’altro, che il rapporto omosessuale maschile evoca “in generale” l’analità e il “sudiciume” della sodomia – d’altronde, “gli uomini sono sporchi”, “puzzano” ... solo di recente avrebbero imparato a lavarsi! E quello omosessuale femminile richiama alla mente la mescolanza del sangue mestruale delle streghe dell’età di mezzo (la “sorellanza magica”), dopo i tanti “sacrifici” per contenere cotanta “vergogna”.

Nella nostra società liquida, sorgono dei movimenti che recriminano le possibilità di differenti identità sessuali (non più concepite in termini binari) e di molteplici orientamenti sessuali, che assumono la forma “fluida” quale caratteristica comune. Concettualmente, la “liquidità” è stata introdotta dal sociologo Zygmunt Bauman, il quale, in *Liquid Love* (2003), tradotto in italiano con *Amore liquido* (2005), denunciava la condizione di indeterminatezza dell’«*homo sexualis*» (pp. 76-77) con un gioco di parole che alludeva non tanto alla persona omosessuale, quanto a una nuova tipologia umana, alternativa, per intendersi, all’*homo sapiens*. Questa nuova forma-uomo, secondo Bauman, ha la specificità di trovarsi in una corrente di sessualità espansa e dilagante (liquida, fluida), la quale, al di là dell’identità sessuale scoperta da ciascuno e accettata – si spera – come tale, presenta sempre «al fondo della questione [...] l’alterabilità’, transitorietà, indefinitività di tutte le identità sessuali assunte» (*Ibid.*, p. 76). Come dire che, da eterosessuali, si possa scoprire di essere omosessuali – e il contrario. Ciò implica che la possibilità prescelta (ad esempio, l’omosessualità) non escluda tutte le possibilità eccedenti: in questo senso, le diverse “etichette” con le quali tenderemmo ad autodefinirci non avrebbero più senso, e la *fluidità* non sarebbe altro che una “scala dei grigi” sulla quale transitiamo per “scegliere”, di volta in volta, su quale gradino sostare “solidamente”. Parzialmente in linea con il pensiero del Nostro ma, soprattutto, nel pieno rispetto di tutte le identità e gli orientamenti sessuali esistenti, questa essenzializzazione della classica intemperie adolescenziale, che finisce addirittura per divenire un “paradigma esistenziale”, risponde alla logica esclusiva ed escludente del pensiero dominante: coloro che non si sposano e non procreano restano “figli a vita”, perciò inferiori, minori, minorati e componenti di una minoranza sociale.

Ciò rende le sorti della comunità LGBTQ+ assimilabili alla condizione femminile: il biologismo originario comporta che le donne siano da sempre concepite come “madri” e coloro fra queste che non possono o non aspirano deliberatamente a diventare madri vengono ritenute donne a metà (si veda al

riguardo la ricostruzione storica dell'amore materno di Elisabeth Badinter, 2012). Non a caso, omosessuali, lesbiche, bisessuali, transessuali, non-binari, transgenere, asessuali (così come le prostitute e i libertini) ecc. sono considerati, dall'era cristiana in avanti, uomini e donne indegni o a metà. Se prendiamo in considerazione quanto dimostrato sino a ora, appare chiaro come l'acronimo LGBTQ+ possa arrivare a significare, nell'immaginario collettivo dei troppi detrattori, "ammasso di incompiuti"; e come l'alleanza/solidarietà fra questa minoranza sociale e le donne, che sarebbero "madri" anche quando non lo sono, finisca per diventare qualcosa di estremamente semplice da capire: cosa può desiderare un adolescente che ha difficoltà di crescita se non il grembo della madre?

Ecco che la trama sociologica sottesa porta alla creazione di una sorta di "matriarcato" che protegge i gruppi minoritari dagli attacchi del patriarcato sanzionario.

Ecco che la comunità in oggetto, che *in parte* si riconosce nella cultura *queer* (in ordine ai rapporti fra pedagogia e *queer*, si veda Burgio, 2012), sceglie delle "madri simboliche" (madrine dei Gay Pride e di tutte le manifestazioni collocabili sotto questa bandiera), le quali assumono il contegno proprio delle madri affettive, non punitive o pre-edipiche, ma, allo stesso tempo, si atteggiavano espressamente a prostitute (o a "madri sadiche", a metà fra il maschile e il femminile) in nome della libertà sessuale. Madonna, Lady Gaga ed Elodie difendono, così, i diritti di una cospicua parte della loro *fan base* per il tramite di una specifica strategia di mercato, che potremmo definire "madrebambino".

### 3. La teoria "dolceamara" di Adorno

Fra le prospettive culturali che meglio coniugano la figura simbolica della madre accogliente (madrina del matriarcato) con quella caramellata della musica pop (di cui fruiscono gli adolescenti, ma anche tutte le categorie socialmente escluse dalla "sessualità matura") è senz'altro la teoria di Theodor W. Adorno, secondo il quale:

Gli scherzi infantili, l'ortografia intenzionalmente sbagliata, l'uso delle frasi da bambini [...] assumono nella *popular music* la forma di un linguaggio musicale infantile. [...] Alcune delle sue caratteristiche principali sono: la ripetizione costante di alcune formule musicali comparabile all'atteggiamento del bambino che fa incessantemente la stessa domanda [...]; la limitazione di molte melodie a pochi motivi, comparabile al modo in cui i bambini piccoli parlano prima di avere a disposizione l'intero alfabeto; l'armonizzazione volutamente sbagliata che richiama il modo in cui i piccoli si esprimono in una grammatica scorretta; o anche alcuni timbri sdolcinatissimi, che

funzionano come biscotti e canditi musicali. Trattare gli adulti come bambini è parte di quella rappresentazione del divertimento a cui si punta per alleviare la tensione delle loro responsabilità appunto da adulti (Adorno, 2006, pp. 91-92).

In questa accezione, le icone femminili della musica pop funzionano come una “madre consolatoria” che abbraccia la comunità LGBTQ+ offrendole caramelle (il divertimento, la spensieratezza, la sessualità liberata) e, con le ballate e le hit malinconiche – che Adorno chiama “musica emotiva” (*Ibid.*, p. 114), diventano “l’immagine della madre che dice: ‘vieni qui a piangere, bambino mio’” (*Ibidem*). Alla “madre simbolo” della lotta per i diritti di questa comunità (un genitore che fa divertire e piangere a seconda del *mood* del momento), si associa, è stato accennato, una madre “sadica”, fallica, che diviene emblema di più battaglie: a) quella del patriarcato, inteso come potere politico – il quale, purtroppo, non è mai esistito e del quale, tuttavia, si brama il ritorno; b) la rappresentazione di Satana, l’“oppositore”, attraverso l’uso di figure esoteriche e la scelta ricorsiva, nei *videoclip* e nelle pubbliche esibizioni, dei colori nero e rosso (il buio e il sangue, o la *nigredo* e la *rubedo*, in alchimia); c) infine, la scelta di uno stile che fa davvero la differenza: quello *fetish* o *total black* (cinghie di pelle, lacci sottili e annodati, abiti in latex o PVC, mascherine, calze a rete ecc.), che evoca due significati: c1) un richiamo alla sessualità sadomasochistica, con riferimento al rapporto anale; c2) dei chiari rimandi all’iperfemminilità (e a tutte le forme di esagerazione, che piacciono molto a coloro che si sentono diminuiti) oppure all’androginità delle “donne prive di un seno” (amazzoni o “madri coraggio”, a seconda dello sguardo che si sceglie di posare su di esse); d) un richiamo al tema del *segreto*, del sesso che “si fa ma non si dice”, delle verità velate e della stessa segretezza cui moltissimi componenti della comunità LGBTQ+ sono “legati”, finendo coll’imparare “‘la parte’, per quanto lontana essa sia dalla loro vera natura” (Mead, 1962, p. 126). Questo sistema ipertrofico di simboli e significati crea una sorta di “mondo parallelo” in cui è possibile regredire allo stato infantile senza incorrere in *alcuna censura familiare o sociale* (come gli adolescenti in discoteca, che «toccano i seni e altre parti del corpo delle loro amiche [...] [considerando] la cosa innocente») (Frontori, 1992, p. 117). In questo circo di colori (l’orgoglio arcobaleno) che si staglia su uno sfondo nero (alla stregua dei “due lati ambivalenti del mondo del pop: una superficie perfetta sotto la quale dilaga la più triste delle realtà”) (Lester, 2010, p. 128), la libertà e l’orgoglio di essere sé stessi si oppongono alla tanta discriminazione perpetrata, ancora nel 2023, da persone separate o poligame che credono nella “famiglia tradizionale”. La quale, piuttosto, può correre di pari passo alle nuove forme familiari senza che nessuna escluda l’altra. Così come è possibile essere, al contempo, omosessuali e cattolici: qual è il problema? *Chi siamo noi per*

*giudicare?* Certo: le popstar ricorrono ai simboli religiosi per dissaccarli, non già perché credano nella religione cattolica. È pedagogicamente rilevante, nondimeno (gli stessi psicologi – fra i quali Giuseppe Riva – si sono preoccupati di Madonna) (S. Medetti, 07.03.2016, [https://www.repubblica.it/moda-e-beauty/2016/03/07/news/madonna\\_figlio\\_rocco\\_lite\\_psico\\_social-291271456/](https://www.repubblica.it/moda-e-beauty/2016/03/07/news/madonna_figlio_rocco_lite_psico_social-291271456/)), che la Regina Madre della Pop Music, Madonna Louise Veronica, figlia di Madonna Louise Fortin, abbia scelto di chiamare la sua primogenita Maria Lourdes piuttosto che Lilith.

#### 4. I ballerini gay di Madonna

Madonna è da sempre considerata una paladina dei diritti della comunità LGBT e, successivamente, LGBTQ+. Il suo stesso personaggio, secondo Vanni Codeluppi, chiama in causa il modello sociale contemporaneo di “transessualità” (in Stramaglia, 2020, p. 12). Fra gli aneddoti più divertenti da ricordare è senz’altro quello raccontato da Madonna stessa nel famoso documentario: *A letto con Madonna* (1991). Il suo corpo di ballo era formato da ballerini di sesso maschile, tutti dichiaratamente omosessuali, tranne Oliver Crumes III, che divenne – contrariamente a quanto avviene nella società – il soggetto discriminato del gruppo. Madonna interpretò sé stessa come una sorta di Matriarca il cui fine era riunire i suoi ballerini (Oliver compreso) alle loro famiglie, talora divise, problematiche o disfunzionali. La Regina del Pop creò, così, una Grande Famiglia Unita (o una famiglia sociale, come il gruppo dei pari per gli adolescenti).

Quando siamo partiti dal Giappone mi ero ormai affezionata ai ballerini e iniziavo a sentirmi come una madre per loro. Penso di aver inconsciamente scelto delle persone che sono emotivamente fragili in qualche modo o che hanno bisogno di essere accudite, perché credo che a me venga molto naturale. Soddisfa il mio bisogno di essere accudita (Madonna, in A. Keshishian, 1991).

Il riferimento è al *Blond Ambition Tour* (1990), che era seguito alla pubblicazione dell’album *Like A Prayer* (1989). Questa raccolta è importante al fine del contributo in oggetto, per almeno tre ragioni. a) La prima: Madonna si dipinse come la Madonna stessa in preghiera (“the game of the name”, che è parte del suo grande successo), perciò: “Madre delle madri”. Nel medesimo tempo, il ritornello del brano che dava il titolo all’album di inediti (“When you call my name/It’s like a little prayer/I’m down on my knees/I wanna take you there”) era una vera e propria allusione a un rapporto orale (come dire: “Mi chiami Madonna, ti rispondo puttana”). Tornava in scena, in siffatta maniera, la “consacrazione” delle minorità a essere degne di consenso sociale. b)

La seconda ragione: nel *booklet* del CD, Madonna scriveva: “Questo album è dedicato a mia madre, che mi ha insegnato a pregare”. La biografia di Madonna (il suo stato di orfanezza) si coniugava alla teoria “dolceamara” di Adorno, secondo la quale il divertimento pop è assimilabile allo stato di figliolanza puerile; come pure alla constatazione di Paul Lester sull’ambivalenza caratteristica della pop music. C) L’ultima fra le tre ragioni (ma non per importanza): in una fase storica in cui la società descriveva l’AIDS come la peste dei gay, Madonna inserì un volantino all’interno dell’album (“The Facts About AIDS: AIDS Is No Party!”), che aveva lo scopo di prevenire il contagio da HIV senza discriminare, come è stato, la comunità gay e trans, ma specificando *finalmente* come il vero problema fosse il sesso non protetto, non già l’orientamento sessuale. È vero che non a tutti i gay piace Madonna, ma che Madonna e il suo *brand* abbiano sdoganato anzitempo la libera espressione della femminilità, della sessualità e delle diversità sessuali è un dato sociologico, oltre che “pedagogico” – il suo volantino, di fatto, corrispondeva a un’azione di prevenzione primaria.

## 5. Lady Gaga: Mother Monster e i suoi mostriciattoli

Nemmeno la celebre Lady Gaga resiste alla tentazione del potere matriarcale: nel monologo che apre il videoclip del singolo: *Born This Way* (2011), *The Manifesto of Mother Monster*, immagina la sua nascita come quella di una nuova madre che concede libertà a tutte le sue creature ma che, per dare vita a questa surrealtà, non può prescindere dal contatto con il male (ritornano, anche qui, la teoria “dolceamara” di Adorno, gli aspetti esoterici presenti nella musica pop in generale e la constatazione di Lester: senza il nero che fa da sfondo – l’oscurità dell’intolleranza, della discriminazione, della marginalizzazione e della demonizzazione – non sono concepibili il *glittering*, le *paillettes* e le copertine patinate della *pop culture*). Ma c’è di più: oltre al «contagio con il male» cui è soggetta ogni forma di potere (Rossini, 2015, p. 18), compreso quello mediatico, è senz’altro da ricordare come gli omosessuali e le lesbiche siano stati, nei secoli di mezzo, associati alle *streghe* e, assieme a quelle, bruciati vivi; e, nel periodo nazista, deportati nei campi di concentramento dopo essere stati “marchiati” con un triangolo esoterico rosa. Ecco che i figli diversi di Mother Monster non possono che essere dei “mostriciattoli” (come i “sorcini” del mitico Renato Zero, le “bimbe” di Giuseppe Conte o i “piccoli schifosini” dell’icona LGBTQ+ Elenoire Ferruzzi): in questo caso più che in altri, la “mostruosità” è associata alla differenza (alla prodigiosità) rispetto a un ordine precostituito, nei riguardi del quale non si può che essere eretici (ed erotici) al fine di *esistere* (che qui è sinonimo di *pro-vocare*, “chiamare a sé”).

Sfuggire alle definizioni è, per Lady Gaga, all'ordine del giorno ed è forse questa linea invisibile che fortemente la tiene legata al suo popolo di piccoli mostri: adolescenti, adulti, gay, lesbiche e gran parte di coloro che ancora non si sono capiti trovano in Gaga un'identità da far propria, un esempio da seguire per la risoluzione dei propri [...] [conflitti, *ndr*]. In Lady Gaga vive dunque la speranza di milioni di persone di trovare accettazione per sé e per gli altri: abbandonando le barriere che l'educazione ci ha imposto è dunque possibile scorgere la strada che per noi è stata lastricata (Piraccini, 2012, pp. 11-12).

A proposito di *total black* e sadomasochismo, nell'ultimo decennio la cultura popolare (che negli anni Settanta aveva generato le vagine selvagge, negli anni Ottanta le maggiorate, negli anni Novanta le stangone e le sellerone e, fra il Duemila e il Duemiladieci, le "plastificate") ha finito con lo sviluppare una sorta di feticismo nei riguardi del *didietro*. Madonna ha puntato moltissimo, dopo la mezza età, sul suo sedere, ma Lady Gaga ne ha fatto un punto di forza fin dagli esordi della sua sfavillante carriera: "Il piede, come il sedere, è una parte che Lady Gaga ci tiene a mettere sempre in evidenza, sempre inguainato in scarpe spericolate, sexy, con stilette ben oltre il sadomaso" (Monina, 2010, p. 40). Sono proprio il sedere da urlo e il *look* sadomaso a decretare, una volta per tutte, Elodie icona LGBTQ+, oltre all'ambiguo ritornello del brano e alla collaborazione con la drag queen Ambrosia, che compare, per l'appunto, nel *videoclip* di *Bagno a mezzanotte* (The Morelli Brothers, 2022).

## 6. Uno, due tre... alza

Elodie è bellissima. Figlia di un musicista di strada e di una cubista, cresciuta nel ghetto, diviene a sua volta cubista, poi allieva della scuola di *Amici* di Maria De Filippi, cantante di successo (con una voce agrumata che unisce tonalità dolci e aspre con accenti che rimandano al sapore intenso, fresco e pungente della menta piperita) e, infine, una assoluta icona *queer* con il video estivo e piacevolmente piovoso della sua: *Bagno a mezzanotte* (una metafora dell'orgasmo).

Se si riflette sul testo della canzone, vengono in mente le ninnenanne e le nenie infantili di cui scriveva proprio Adorno a proposito dei contenuti elementari della musica pop: «Per l'ascoltatore [...], [la pop music è un luogo di ritrovamento delle] [...] prime esperienze musicali, le filastrocche infantili, gli inni cantati al doposcuola, i motivetti fischiati tornando a casa da scuola» (Adorno, 2006, pp. 78-79). Il *refrain* del brano (di Alessandro Pulga, Stefano Tognini e la brava Elisa Toffoli, in arte Elisa) è come una caramella, da una parte, e simile a un invito sessuale, dall'altra: "*Uno, due, tre, alza/Il volume nella testa/È qui dentro la mia festa, baby/ Uno, due, tre, alza/Il volume nella*

*testa/È qui dentro la mia festa, baby*". Sul versante comunicativo, il gioco di parole è fantastico: è adatto a bambini, adolescenti, eterosessuali, omosessuali ecc. La maestria degli autori di brani pop è proprio quella di usare linguaggi e parole che si prestano a quante più interpretazioni possibili. In specie, i significati puerili possono nascondere messaggi sessualmente impliciti (ma vi sono pure "caramelle" che alludono ad altro, come *Latte+* di Achille Lauro) (2021; si veda pure il "latte più" del film: *Arancia meccanica* di Stanley Kubrick, 1971).

Il *videoclip* dei The Morelli Brothers, così come la canzone, iniziano con il classico fruscio di fondo della registrazione da disco vinile (come è stato per il brano e il video di Madonna: *Erotica*, del 1992). Elodie ha i capelli lunghi e lisci come seta (nel brano compare un verso: "un ricciolo già balla", ma in questo caso "non fa testo"), indossa un abito di cui lo slip è parte integrante (basterebbe già questo per farne un'icona) ed è collocata su un grande cerchio bianco in rilievo assieme ad Ambrosia, che a uno sguardo disincantato potrebbe apparire un *alter ego* di Elodie (è truccata come lei), mentre è qualcosa di più.

Il cerchio ruota lentamente e a volte la luce del riflettore colpisce Ambrosia, che in penombra ha parvenze maschili, a volte Elodie, ammiccante, luminosa e raggiante. Ma quando arriva il ritornello, Elodie diventa una *dominant woman* degna di qualsiasi Madonna al mondo. Elodie versione *fetish*, svestita di una ragnatela di stringhe, reggiseno, slip e stivaloni di pelle nera (questi ultimi costituiscono ciò che resta della *mise* precedente), sfoggia un corpo da favola e un *catwalking* ritmato e danzante. Ma c'è ancora di più: al primo "baby" della canzone, Elodie gira vorticosamente su stessa e mostra al pubblico il suo didietro, attraversato da una strisciolina di stoffa che lascia vedere *proprio tutto*<sup>2</sup>. Elodie è talmente bella che non appare volgare nemmeno da Mistress.

Il video riprende con Elodie al centro del cerchio bianco, e poi sdraiata su una scalinata bianca, che ammicca suadente alla videocamera avendo indosso l'abito iniziale; all'interno del cerchio compare Ambrosia, sempre più bella e femminile, e insieme preconizzano il ritornello e la ricomparsa del posteriore di Elodie. Al centro del cerchio, a questo punto, è seduta su una sedia la bella Ambrosia, che si lip-sincronizza su (o, per i non addetti, canta in *playback*) la voce di Elisa Toffoli, mimando l'accavallamento delle gambe senza slip di

---

<sup>2</sup> Alle critiche nei confronti di questo "affronto", Elodie in persona ha risposto citando Madonna: nell'economia del presente articolo, a maggior ragione, *si chiude il cerchio*. "All'estero è normale [mostrare il proprio corpo nudo, ndr]. Andiamo a prendere i video di trent'anni fa di Madonna: è normale mostrare il corpo, non c'è niente di male, è bello il corpo... è un modo per esprimersi. E comunque [...] [le natiche, ndr] si vedono anche al mare". GossipIT, *Elodie sbotta e risponde alle critiche arrivate al suo nuovo sensuale videoclip*, <https://youtu.be/LOTBggDd5C0>.

Sharon Stone nel famoso film: *Basic Instinct* (1992). Ecco che arriva la pioggia, l'atmosfera si fa più cupa, Elodie è sotto l'acqua e indossa un abito aderente nero con spacco laterale orlato di pizzo, coppe reggiseno del medesimo tessuto e collant autoreggenti. Infine, bagnata e spettinata, è al centro del cerchio bianco che balla e cammina sinuosa, con rimandi decisi e danzanti all'inguine e al fondoschiena. Il post-video che accompagna i titoli di coda rappresenta la messa in scena di un ballo infantile da parte di Elodie e Ambrosia, che, mano nella mano, saltellano l'una di fronte all'altra o si abbracciano giocherellando. Per concludere, il classico STOP! urlato da parte della regia al termine delle riprese.

## 7. Ermeneutica “magica” di *Bagno a mezzanotte*

Il cerchio e la scala simboleggiano, in prima istanza, la fatica che si deve compiere per raggiungere la “centratura” (l'essere al centro del cerchio, o consapevoli): è la cosiddetta *rubedo* alchemica, che corrisponde al Paradiso dei cattolici. Elodie, che è femmina, e Ambrosia, che, in chiave alchemica, lo diventa trasformandosi, sono, a turno, in luce e in ombra: *Elodie è la Vergine Maria di una Dantesca Ambrosia*.

La scala rappresenta i Cerchi che conducono al Paradiso (in alchimia si chiama “opera al bianco”, di purificazione), mentre il Cerchio su cui balla Elodie è il Paradiso (“opera al rosso”), dove anima e corpo diventano Uno e Ambrosia può trasmutare in Elodie.

A seconda di *dove* è illuminato il cerchio bianco della candida rosa, Elodie può lumeggiare la sua parte maschile, aggressiva e sensuale (ella appare fiera del suo didietro come un bambino del suo fallo) e Ambrosia la sua parte femminile, che, magicamente, finisce per corrispondere pienamente alla raggianti Elodie. La fase della *rubedo* è ciò che si definisce integrazione o conciliazione degli “opposti”: il luogo della pace, dove non vi sono tensioni e conflitti. Prima di essere bagnata dalla pioggia, tuttavia, Elodie deve tornare nello stato di *nigredo*: è l'oscurità, infatti, a chiamare la luce.

Soltanto a mezzanotte, quando muore un giorno e ne nasce un altro, si può festeggiare con musica a tutto volume e fiumi di *champagne*.

Con questo spirito trasgressivo e *animalier*, la sua voce fresca e riconoscibilissima e la sua bellezza esotica, Elodie merita davvero il riconoscimento di icona LGBTQ+. Non a caso, è stata madrina del Roma Pride 2022 e ha cantato in un bagno di folla: *Bagno a mezzanotte*.

Si aprano le porte a un'altra, Grande Regina della *pop music* a carattere *friendly*: Elodie Di Patrizi, dalla borgata di Quartaccio al centro della scena.

## Riferimenti bibliografici

- Adorno T.W. (1941), *Sulla popular music* (a cura di M. Santoro). Roma: Armando, 2006.
- Ancona L. (1993). Il problema dell'adolescenza: lo stato delle cose. In V. Longo Carminati e R. Ghidelli (a cura di). *Adolescenza sfida e risorsa della famiglia* (pp. 25-31). Milano: Vita e Pensiero.
- Badinter E. (1981). *L'amore in più. Storia dell'amore materno*. Roma: Fandango Libri, 2012.
- Bauman Z. (2003). *Amore liquido. Sulla fragilità dei legami affettivi* (trad. it. di S. Minucci). Roma-Bari: Laterza, 2005.
- Burgio G. (2012). La pedagogia e il *queer*. Sessi, generi e desideri nel postmoderno. In: M. Stramaglia (a cura di). *Pop pedagogia. L'educazione postmoderna tra simboli, merci e consumi* (pp. 25-40). Lecce-Rovato: Pensa Multimedia.
- Codeluppi V. (2020). Prefazione. Madonna ci seduce. In M. Stramaglia, *Madonna. Un'icona di musica, moda, arte, stile, cinema e cultura popolare* (pp. 11-13). Roma: Arcana.
- Corsi M. (2003). *Il coraggio di educare. Il valore della testimonianza*. Milano: Vita e Pensiero.
- Frontori L. (1992). Gli adolescenti e la fruizione di musica. in Id. (a cura di), *Adolescenza e oggetti. I consumi: ostacoli o alleati della crescita?* (pp. 111-118). Milano: Raffaello Cortina.
- Galli N. (1990). *Educazione dei preadolescenti e degli adolescenti*. Brescia: La Scuola.
- Lester P. (2010). *Lady Gaga. Looking for fame. Storia di un fenomeno pop* (trad. it. di A. Menasci). Milano: Aerostella.
- Mead M. (1949). *Maschio e femmina* (trad. it. di M.L. Epifani). Milano: Il Saggiatore, 1962.
- Monina M. (2010). *Lady Gaga. La vita, le canzoni, e i sogni di una bad girl*. Roma: Castelvechi.
- Piraccini M. (2012). *Lady Gaga. Un popolo di piccoli mostri*, Milano-Roma: Bevi-vino.
- Platone, *Simposio* (a cura di G. Colli). Milano: Adelphi, 2000.
- Rossini V. (2015). *Educazione e potere. Significati, rapporti, riscontri*. Milano: Angelo Guerini e Associati.

## Filmografia

- Baron F. (1992). *Erotica*. USA: Warner Bros.
- Alek Keshishian A. (1991). *In Bed with Madonna/Madonna: Truth or Dare (A letto con Madonna)*. USA: Propaganda Film-Boy Toy Productions.
- Kubrick S. (1971). *A Clockwork Orange* (Arancia meccanica), USA, Warner Bros.
- The Morelli Brothers (2022). *Bagno a mezzanotte*. Italia: Universal Music.

Verhoeven P. (1992). *Basic Instinct*. USA-Francia, Inghilterra: TriStar Pictures-Guild Film-UGC.

## Sitografia

GossipIT, *Elodie sbotta e risponde alle critiche arrivate al suo nuovo sensuale video-clip*, <https://youtu.be/LOTBggDd5C0> (consultato in data 20.09.2023).

Stefania Medetti, *Madonna e Rocco: gli psicologi spiegano perché è nata la crisi*, 07.03.2016, [https://www.repubblica.it/moda-e-beauty/2016/03/07/news/madonna\\_figlio\\_rocco\\_lite\\_psico\\_social-291271456/](https://www.repubblica.it/moda-e-beauty/2016/03/07/news/madonna_figlio_rocco_lite_psico_social-291271456/) (consultato in data 20.09.2023).

## Dar voce ai tessuti.

## Tagliare, scucire e ricucire le storie di cui siamo fatti

## Giving voice to fabrics.

## Cutting, unstitching and mending the stories we are made of

*Maria Laura Belisario\**

### **Riassunto**

Il presente contributo pone l'accento sull'intreccio tra arte tessile e narrazione autobiografica come strumento per portare in luce e ri-definire le storie che l'individuo si trova "cucite addosso" a sua stessa insaputa sin dalla nascita (Mancino, 2021) e che rimandano ad un ambiente non solo fisico, ma anche familiare, sociale e culturale.

Viene fatto, in particolare, riferimento ai lavori di Giovanna Del Grande, fiber artist e membro del Gruppo di Ricerca "Trame educative" dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca.

L'artista da tempo utilizza la metafora tessile in contesti pedagogico-formativi per promuovere e valorizzare la narrazione di sé in soggetti adulti, con un metodo che consiste nel mettere le persone in condizione di dar voce e, al tempo stesso, nuova vita al proprio *archivio tessile*, ovvero alle stoffe e agli indumenti riposti nell'armadio e non più utilizzati.

Dopo aver illustrato il modo in cui Del Grande invita, nel corso dei suoi workshop, a ricavare da tali archivi tessili dei tessuti cui dare nuova forma e nuova vita attraverso ago, filo e parole, l'articolo pone l'accento sul progetto "Pelle 2", che tratta della realizzazione di una "tunica narrante", personalizzabile con immagini, decorazioni e parole che la rendano una vera e propria "autobiografia tessile" e che la fiber artist ha in progetto di sperimentare prossimamente con le detenute impiegate nella sartoria del carcere di Pozzuoli.

**Parole chiave:** arte tessile, autobiografia, abiti narranti

### **Abstract**

This contribution emphasizes the intertwining of textile art and autobiographical narration as a tool to bring to light and re-define the stories that are unknowingly "stitched on" the individual since birth (Mancino, 2021)

---

\* Università degli Studi di Firenze.

and which refer to an environment that is not only physical, but also related to family, society and culture.

In particular, the article references the works of Giovanna Del Grande, fiber artist and member of the “Trame educative” Research Group of Bicocca University. She uses the textile metaphor in pedagogical-training contexts to promote and enhance self-narration in adult subjects, by allowing people to give voice and, at the same time, new life to their own *textile archive*: fabrics and clothing stored in their wardrobe and no longer used.

After illustrating the way in which Del Grande invites, during her workshops, to obtain fabrics from these textile archives which can be given new shape and new life through needle, thread and words, the article focuses on the project “Pelle 2”, which deals with the creation of a “narrative tunic”, customizable with images, decorations and words that make it a real “textile autobiography” and which the fiber artist plans to create soon with the inmates employed in the tailoring of the prison of Pozzuoli.

**Keywords:** textile art, autobiography, narrating clothes

*Articolo sottomesso: 01/09/2023, accettato: 16/11/2023*

*Pubblicato online: 29/12/2023*

## **Arte tessile e narrazione: trame nascoste tra le pieghe**

Il significato del termine *moda* rimanda a un concetto che va oltre il semplice atto di vestire, richiamando vere e proprie modalità attraverso cui si è soliti *abitare il mondo* (Mancino, 2021a; 2021b).

Ogni abito è portatore di narrazioni che rimandano al contesto socioculturale di appartenenza di chi lo indossa. Ogni abito è un simbolo che collega l’individuo alla sua storia personale, sociale e familiare.

Nel momento in cui si viene al mondo, ci si trova infatti ad ereditare una serie di “trame” intese come narrazioni, modelli, ideologie trasmessi di generazione in generazione all’interno dei diversi contesti educativi e formativi di cui si è parte integrante. Si tratta di storie cucite addosso al soggetto a sua stessa insaputa, che difficilmente trovano espressione nel canale verbale, ma vengono simbolicamente narrate dalla realtà circostante (Riva, 2004; Belisario in Mancino, 2021). Queste *trame sottili* (Mancino, 2021) che ci legano agli altri e ad un ambiente non solo fisico, ma anche sociale e culturale, già si nascondono nelle pieghe dei vestiti dei neonati, nei corredini che in alcune famiglie vengono ancora oggi realizzati a mano secondo tradizioni familiari di

lunga data, ma anche in abiti acquistati, che narrano di legami e gusti familiari portando in luce ciò che Jung (1977) definisce *archetipi*, ovvero idee risalenti al passato ancestrale dell'uomo, legate quindi a storie sociali e culturali ricevute in eredità dai tempi antichi.

Gli abiti, le stoffe di cui sono fatti, il modo in cui sono cuciti, narrano di noi, del nostro ambiente di provenienza e di quello in cui viviamo sin dall'antichità.

Come scrive Emanuela Mancino (2021), «è da un orlo che si comincia. È su un orlo che ci si sporge» (p. 13).

La metafora tessile è parte integrante della vita quotidiana e trasparente, in particolare, dal linguaggio che utilizziamo quando, ad esempio, dichiariamo di sentirci *sull'orlo di una crisi di nervi* o di fronte al talento di una persona riconosciamo il suo *avere stoffa*, o ancora, narriamo del *filo* che ci lega alle persone che amiamo.

Portare in luce il *dietro le quinte* di queste espressioni, le narrazioni cui rimandano da un punto di vista personale, sociale e culturale, che diventano come dei mattoni nella formazione dell'individuo (Riva, 2004), è importante da un punto di vista pedagogico, poiché consente all'individuo di “mettere una cornice” intorno alla propria storia e ai propri vissuti, dando loro valore e interrogandosi rispetto ai propri desideri e alle proprie scelte. È infatti proprio attraverso la creazione e la condivisione di storie che l'essere umano «assegna significati alla propria vita, ricostruendo i sentieri già battuti e intravedendo strade future, ancora aperte o obbligate, da percorrere» (Smorti, 2011, p. 9).

L'arte, grazie allo spazio potenziale che, come sostiene Riccardo Massa, è in grado di generare, mettendo l'individuo nelle condizioni non solo di pensare concretamente a quanto sta facendo, ma anche di ampliare il proprio pensiero, aprendolo a nuove conoscenze (Antonacci e Cappa, 2001), gioca un ruolo fondamentale in tutto questo.

Giovanna Del Grande, fiber artist e membro del Gruppo di Ricerca dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca “Trame educative”, fondato e coordinato da Emanuela Mancino, da tempo utilizza la metafora tessile in contesti pedagogico – formativi per promuovere e valorizzare la narrazione di sé in soggetti adulti. Il metodo da lei utilizzato consiste nel mettere le persone in condizione di dar voce, e al contempo nuova vita, al proprio *archivio tessile*, ovvero a quelle stoffe, a quei vestiti riposti nell'armadio, a volte appartenenti alla propria memoria familiare, e non più utilizzati. Si tratta di indumenti portatori di storie, da cui Del Grande invita a ricavare dei tasselli attraverso un taglio fisico e metaforico al tempo stesso: tagliare un abito che ci è caro è un gesto forte, di morte e rinascita, di apertura a nuove forme e nuove strade:

«Tagliare e cucire abiti [...] è parte della nostra storia più remota e spesso anche di quella familiare. Molti di noi pensando al cucito rivedono nonne e madri intente a realizzare capi su misura [...] Muniti di ago e filo, esperte sarte e sarti ogni giorno eseguono lavorazioni di prestigio, oggi più che mai apprezzate. Per questo motivo, l'espressione "taglio e cucito" mi sta stretta, come un vecchio abito. [...] A pensarci bene non ho ancora trovato il giusto titolo a rappresentare questi gesti millenari e indispensabili alla nostra sopravvivenza» (Del Grande in Mancino, 2021, pp. 101/102).

È proprio attraverso questi gesti millenari e indispensabili alla nostra sopravvivenza, uniti alla scrittura, che Giovanna Del Grande è solita promuovere in chi partecipa ai suoi laboratori un contatto e un dialogo con se stessi, con le proprie storie di vita, con l'altro e con la natura. Questo è quanto è accaduto durante il workshop di arte partecipata che la fiber artist ha condotto lo scorso 20 maggio, durante la Fiera del libro e dell'editoria di Busto Arsizio, insieme a Daniele Delfino, artista da anni impegnato in ricerche incentrate sull'arte preistorica e le tradizioni arcaiche riguardanti la "Madre Terra". L'evento ha avuto luogo presso il Museo di Arte Tessile di Busto Arsizio, dove i partecipanti erano stati invitati a giungere muniti di una striscia di tessuto proveniente da un proprio indumento smesso, sui cui poi è stato chiesto di porre un messaggio scritto su foglio bianco.

Con questi "tasselli narranti" è stata rivestita la scultura realizzata da Daniele Delfino con materiale vegetale, dal titolo "Uomo albero", che nel 2018 è stata insignita del Partenariato UNESCO.

Si è dunque trattato di un "metaforico intreccio di trame", come gli stessi conduttori lo hanno definito, che ha dato vita ad un abito dalle mille voci, trasformando l'Uomo Albero in una "scultura tessile".

Ogni tassello con parole è stato concepito come un dono, dal momento che a fine incontro, ogni partecipante ha potuto scegliere un pezzo di tessuto differente dal proprio, da portare con sé. È stata così promossa una riflessione rispetto ai vissuti connessi agli abiti smessi, su cui è possibile gettare una nuova luce.

Tramite i gesti tipici dell'arte tessile, è stato possibile prendere metaforicamente in mano un pezzo della propria storia, ritagliarlo, ridefinirlo anche attraverso le parole apposte sul tassello, e "liberarlo", affidandolo alla natura e al mondo.

La condivisione e il confronto tra i presenti rispetto a quanto realizzato ha favorito la co-costruzione di nuovi sguardi e nuove trame; il fatto di ri-vestire, con tasselli di tessuto, una scultura realizzata con materiale vegetale, di donarle in qualche modo le proprie parole, ha favorito contatto e dialogo anche con l'ambiente naturale che ci circonda, ma che spesso viene ignorato.

L'evento sopra descritto rappresenta solo una delle iniziative portate avanti da Giovanna Del Grande, attraverso l'intreccio di arte tessile e narrazione, tra

fili di parole e gesti che lasciano il segno. Altre esperienze di arte partecipata condotte da Giovanna Del Grande e Daniele Delfino si sono, ad esempio, svolte presso l'Università Bicocca, dove gli studenti sono stati coinvolti in prima persona nella realizzazione di strisce di tessuto ricavate da scarti tessili, attraverso il gesto dello strappo come mezzo per lasciare traccia di sé e dare nuova forma. Tali tasselli sono stati poi cuciti insieme per diventare un unico grande abito con cui dar vita a una scultura tessile e narrante, rivestendo l'Uomo Albero.

La scrittura è stata strumento prezioso sia per dare senso alle emozioni provate durante i gesti dello strappo e del cucito, sia per dare voce ai tasselli, su cui ognuno ha scritto un pensiero, una frase, una sensazione, che ha poi condiviso anche con il gruppo. Si è dunque verificato l'intreccio di due linguaggi destinati a lasciare traccia: da un lato le parole scritte, dall'altro la "scrittura" di ago e filo. Kimosooja (2004) definisce l'ago come un prolungamento del corpo e il filo come un prolungamento della mente. Giovanna Del Grande sottolinea che, quando si trova, durante i corsi di formazione, a guidare le mani di persone che non hanno mai cucito, percepisce un gesto *«grezzo e deciso [...] L'urgenza delle mani pare celare una forza che, anche se maldestramente, chiede di irrompere, lasciare traccia, dire di sé. Ho l'impressione che la mano desideri esprimere una visione proveniente dal profondo e che il filo porti un messaggio che si esplica cucendo. Per questo motivo sono convinta si possa creare un abito narrante»* (Del Grande in Mancino, 2021, p. 104).

Se, dunque, da un lato ogni abito è già portatore di una narrazione che rimanda a tradizioni e modi di essere tipici di una famiglia, di una società, di una cultura, attraverso i gesti dell'arte tessile, nell'atto di tagliare, strappare, modificare un tessuto o realizzare un abito ex novo, è possibile anche immaginare e, in qualche modo, "cucirsi addosso" nuove storie (Vergani in Mancino, 2021).

## **Abiti narranti per una "seconda pelle"**

Giovanna Del Grande definisce un "abito narrante" come *«pensato, cucito, in qualche caso indossato o esposto come progetto artistico, dall'autore stesso che l'ha creato con l'intento di raccontarsi»* (Del Grande in Mancino, 2021, p.106).

Se da un lato gli abiti possono essere considerati una "seconda pelle" per l'individuo (Mancino, 2021), realizzare abiti può anche essere un mezzo per narrare di sé cambiando Pelle.

Il progetto “Pelle 2”, che Giovanna Del Grande descrive nel testo “Trame sottili”, a cura di Emanuela Mancino, è volto proprio a consentire la realizzazione di un’opera di fiber art che consenta di narrare e dare valore ai propri vissuti, ma anche di ricucire e riscrivere la propria storia, cambiando appunto pelle. Si tratta di una tunica realizzata in modo speciale e personalizzato, «un indumento che esprima la voglia di cambiare, l’esigenza profonda di protezione e al tempo stesso di forza, una specie di armatura magica» (Del Grande in Mancino, 2021, p. 111).

Il progetto, che trae ispirazione dal pensiero e dai lavori dell’artista sarda Maria Lai (Porro, 2014; De Cecco, 2015), che «utilizzò spesso una tecnica antica come il cucito per narrare e scrivere storie» (Del Grande in Mancino, 2021, p. 107), prevede la realizzazione di una tunica personalizzabile con immagini, decorazioni e parole che la rendano una vera e propria autobiografia tessile. Tale abito può essere autonomamente realizzato seguendo le istruzioni contenute nel testo “Trame sottili”, ma l’idea di Giovanna Del Grande è di promuovere la realizzazione di questi “abiti narranti” in contesti socioeducativi, con persone che abbiano bisogno di ricucire quello che l’artista chiama “il manifesto del proprio futuro di speranza”. Questo è l’obiettivo di un progetto che la fiber artist ha intenzione di realizzare in collaborazione con la sturt up a vocazione sociale fondata da Marco Mazio “Palingen” di Pozzuoli, che si occupa della gestione del laboratorio sartoriale del carcere femminile di Pozzuoli, all’interno del quale lavora un gruppo di detenute regolarmente assunte. “Palingen” opera per promuovere il reinserimento delle persone detenute nel mondo del lavoro, grazie all’insegnamento dell’arte sartoriale e, nel rispetto dell’ambiente, utilizza per il lavoro soprattutto scarti tessili, cui viene poi data, si può dire, nuova vita.

Giovanna Del Grande ha pensato di proporre il progetto “Pelle 2” durante un percorso pedagogico-creativo di fiber art con le lavoratrici della sartoria del carcere di Pozzuoli, scegliendo di coinvolgere nell’iniziativa anche il Gruppo di Ricerca dell’Università Bicocca “Trame educative”, di cui fa parte anche l’autrice di questo articolo, e incontrando subito la disponibilità della coordinatrice del gruppo Emanuela Mancino, che di tale progetto sarà il supervisore scientifico.

L’iniziativa, ancora allo stato embrionale, è stata subito accolta da Marco Mazio. Del Grande ha, a tal proposito, dichiarato: “La mia idea è quella di vedere questo progetto realizzato da persone che hanno necessità di lasciare un passato alle spalle e, tramite la sartoria, di immaginare e costruire un futuro di speranza”.

Agendo simbolicamente su tessuti in molti casi destinati inizialmente allo scarto e trasformandoli in abiti nuovi, personalizzati, cui affidare la propria voce e le proprie emozioni, le persone coinvolte nell’iniziativa avranno modo

di riflettere e, si può dire, “toccare con mano”, il concetto di “nuova opportunità”: nuove storie di vita verranno infatti immaginate e narrate attraverso una “biografia tessile”.

L’intenzione di Giovanna Del Grande e del Gruppo “Trame” consiste inoltre nel far conoscere la realtà di questo tipo di sartoria tramite mostre e pubblicazioni che porteranno storie e progetti delle persone detenute al di fuori delle mura del carcere: sarà un modo di diffondere i messaggi di chi, pur essendo portatore di vissuti dolorosi, è stato messo in condizione di tracciare, attraverso ago e filo, nuove possibili strade da percorrere in futuro.

Qualora l’iniziativa riscuotesse adeguati consensi, sarebbe possibile immaginare di estendere il progetto “Pelle 2” ad altri contesti di natura socio-educativa.

## Conclusioni

L’idea di utilizzare la metafora tessile per promuovere la narrazione di sé parte dal presupposto che esista un forte legame tra scrittura e tessitura, come dimostra il verbo latino *texere*, che significa *intrecciare*. Si tratta di un intreccio che va ad unire stoffa e parola scritta (St Clair, 2019; Mancino, 2021) sin dall’antichità, dai tempi in cui la carta «veniva realizzata a partire da vecchi stracci» (St Clair, 2019, p.37) e i testi venivano ricoperti da tessuti sia per essere custoditi sia per incrementarne il valore (*Ibidem*).

Promuovere la realizzazione della tunica narrante ideata da Giovanna Del Grande in contesti socioeducativi consente di imprimere sul tessuto una doppia traccia di sé: la traccia che la parola scritta imprime su uno spazio che può essere un foglio, ma anche un tessuto (Mancino, 2020), la traccia di un ago che lascia un’impronta dell’esistenza di chi cuce: esistenza che va «al di là dell’utile» (Prinzhorn, 2011, p. 43).

Il termine *ago* in latino significa *faccio*, il che richiama il concetto di agire; il significato della parola *Ago* in greco è invece *conduco*.

Il progetto “Pelle 2” qui illustrato è volto a mettere le persone in condizione di agire, ricucire e ricostruire le proprie narrazioni, per riconquistare la conduzione della propria vita.

Se la narrazione è, come si è detto, un prezioso strumento per dare senso e valore alle strade di vita percorse e per poterne immaginare, scegliere e creare di nuove (Demetrio 1996; 2012; Smorti, 2007; Mancino, 2020), si ritiene che essa possa rivelarsi particolarmente utile in situazioni sociali di forte vulnerabilità, caratterizzate da

«corsi di vita non lineari, segnati da microfratture, lutti, separazioni, abbandoni, espulsione dai contesti di appartenenza» (Oggioni in Biffi, 2010, p. 123). Le parole possono, infatti, avere un peso tanto determinante «da riuscire a cambiare la realtà o il nostro modo di intenderla» (Demetrio, 2012, p. 23).

Promuovere la realizzazione della tunica narrante “Pelle 2” in un contesto come la sartoria di un carcere femminile ha l’intento di consentire a persone che presentano un vissuto di sofferenza e che trascorrono l’esistenza in uno stato di reclusione non solo di riscoprire il valore delle proprie storie, ma anche di far giungere la loro voce oltre le mura del carcere, attraverso mostre di abiti narranti e pubblicazioni che narrino le loro esperienze. Si spera di generare un’apertura di sguardo in grado di suscitare stupore e meraviglia (Mancino, 2013; 2014) rispetto alla possibilità di cucire e ricucire un’autobiografia tessile, dando anche vita a nuove trame per l’avvenire.

Qualora il progetto dovesse ottenere dei buoni riscontri, si prevede di promuoverne la realizzazione in sempre più contesti di natura socioeducativa.

## Riferimenti bibliografici

- Antonacci F. e Cappa F. (2001), a cura di. *Riccardo Massa: lezioni sulla peste, il teatro, l’educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Belisario M.L. (2021). Adatto a cosa? Le storie, i simboli, i tabù ereditati transgenerazionalmente: prospettiva pedagogica e psicanalitica a confronto. In: Mancino E. a cura di (2021). *Trame sottili. Voci diverse per un vestiario sentimentale*. Milano: FrancoAngeli.
- De Cecco E. (2015). *Maria Lai. Da vicino, vicinissimo, da lontano, in assenza*. Milano: Postmedia.
- Del Grande G. (2021). La Seconda pelle. In: Mancino E. a cura di (2021). *Trame sottili. Voci diverse per un vestiario sentimentale*. Milano: FrancoAngeli.
- Demetrio D. (1996). *Raccontarsi. L’autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Demetrio D. (2012). *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*. Milano: Mimesis edizioni.
- Jung C.G. (1976). *Gli archetipi dell’inconscio collettivo*. Torino: Bollati Boringhieri, 1936.
- Kimsoja (2004). *Condition of Humanity*. Milano: 5 contents Edition.
- Mancino E. (2013). *Farsi tramite. Tracce e intrighi delle relazioni educative*. Milano: Mimesis.
- Mancino E. (2014). *A perdita d’occhio. Riposare lo sguardo per una pedagogia del senso sospeso*. Milano: Mursia.
- Mancino E. (2020). *Lì dove ci incontriamo. Appunti per una pedagogia dell’imprevisto*. Barletta: Cafagna.

- Mancino E. (2021a). *Il filo nascosto, gli abiti come parole del nostro discorso col mondo*. Milano: FrancoAngeli.
- Mancino E. a cura di (2021b). *Trame sottili. Voci diverse per un vestiario sentimentale*. Milano: FrancoAngeli.
- Oggoni F. (2010). Storie di vita ai margini. In: Biffi E. a cura di (2010). *Educatori di storie. L'intervento educativo fra narrazione, storie di vita e autobiografia*. Milano: FrancoAngeli.
- Porru V. (2014). *Maria Lai. Un filo d'arte per tutti*. Ussana: Logus mondi interattivi.
- Prnzhorn H. (2011). *L'arte dei folli. L'attività plastica dei malati mentali*. Milano: Mimesis, 1922.
- Riva M.G. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*. Milano: Guerini.
- Smorti A. (2001). *Narrazioni. Cultura, memoria, formazione del sé*. Firenze: Giunti
- St Clair K (2019). *La trama del mondo*. Milano: Dea Planeta Libri.
- Vergani S. (2021). Una storia s-cucita addosso, l'abito come permanenza, variazione resistenza del tessuto di noi. In: Mancino E. a cura di (2021). *Trame sottili. Voci diverse per un vestiario sentimentale*. Milano: FrancoAngeli.

**Arte irregolare**  
**Conessioni, confini, visioni.**  
**Oltre le etichette verso una nuova estetica inclusiva.**  
**Outsider art**  
**Connections, boundaries, visions.**  
**Beyond labels towards a new inclusive aesthetics.**  
Francesca Salis\*, Annamaria Riccioni\*\*\*

*L'opera d'arte è un messaggio ambiguo,  
una pluralità di significati  
che convivono in un solo significante.*  
Umberto Eco

**Riassunto**

Nel nostro tempo segnato da tracce di vulnerabilità individuale e collettiva, la produzione artistica delle persone con disabilità offre uno sguardo sulle strutture dell'immaginario, sui legami con gli archetipi, sul concetto di ispirazione e sull'esperienza esistenziale quale filtro generativo di nuove e inusitate cosmogonie.

L'opera degli artisti che incarnano l'esperienza della neurodivergenza, della diversità e della disabilità restituisce un punto di vista nuovo e originale sull'arte, offre nuove chiavi di lettura e produce segni, simboli e stili da interrogare con le lenti epistemologiche della pedagogia speciale.

A partire dall'attenzione per le opere artistiche dei pazienti ospitati nei manicomî dell'Ottocento, dalla finalità diagnostica alla categorizzazione estetica, si giunge alla valorizzazione dell'artista, quale singolo e quale categoria.

Questo lavoro intende contribuire alla ricerca di altri canoni interpretativi in diverse prospettive, attraversando la tradizione con ermeneutiche differenti e aprendo la strada a nuove epistemologie, e alle prospettive offerte dall'inclusione quale costruito che permea di sé i prodotti culturali aldilà di etichette e barriere.

**Parole chiave:** Arte irregolare, creatività, neurodivergenze, inclusione, estetica.

---

\* Professoressa associata di Didattica e Pedagogia Speciale, Università di Macerata.

\*\* Culture della materia in Didattica e Pedagogia Speciale, Università di Macerata.

° L'articolo è frutto del lavoro congiunto e della ricerca condivisa tra le due autrici. I paragrafi 1 e 2 vanno attribuiti ad Annamaria Riccioni, i paragrafi 3 e 4 a Francesca Salis.

### **Abstract**

In our time marked by individual and collective vulnerability, the artistic production of people with disabilities offers a look into the structures of imagination, the links with archetypes, the concept of inspiration, and existential experience as a generative filter of new and unusual cosmogonies.

The work of artists who embody neurodivergence, diversity, and disability, offers a new and original point of view on art, allows new interpretations, and produces signs, symbols, and styles to question through the epistemological lens of special education.

Starting from the artworks of the patients housed in the nineteenth century asylums, from diagnostic purposes to an aesthetic categorization, the valorization of the artist as an individual and as a category is achieved.

This work aims to contribute to the search for new interpretative canons in different frameworks, crossing the tradition with different hermeneutics and paving the way for new epistemologies and views, where inclusion is a construct permeating cultural products beyond labels and barriers.

**Keywords:** Outsider art, creativity, neurodivergence, inclusion, aesthetics.

*Articolo sottomesso: 22/08/2023, accettato: 11/10/2023*

*Pubblicato online: 29/12/2023*

## **1. Introduzione**

Le opere artistiche delle persone ricoverate nei manicomi sono state considerate da sempre elementi inerenti la cura o sottoprodotti correlati al pensiero disturbato dei pazienti, contribuendo a strutturare una equazione tra la malattia e il prodotto imperfetto.

L'Art Brut è concettualizzata quale primo movimento che dà valore all'opera a prescindere dalle caratteristiche cliniche dell'autore pur non negandone l'aspetto di marginalità, inserito in una visibilità scevra da condizionamenti medicalizzanti ed escludenti del disturbo psichiatrico contestualizzando l'autore e l'opera come forma espressiva aldilà e al di fuori dei canoni stilistici.

Il cambio di paradigma riguarda la percezione del prodotto nella sua essenza e dell'artista in quanto tale a prescindere dal deficit.

La categorizzazione estetica dell'arte dei folli, così come definita da Prinzhorn, è stato il primo passaggio verso una prospettiva di valorizzazione dell'artista, quale singolo (l'arte di Wolfli cristallizzata nella biografia di Morgenthaler), e quale categoria (attraverso Ernst e la mostra dadà di Colonia del 1919).

Sulla scia del surrealismo Dubuffet enuncia la Compagnie de l'Art Brut, rigettando la cultura dominante per individuare all'interno dell'arte spontanea di persone con poca cultura o isolate dalla dimensione sociale la vera e viva espressione artistica. Questa esperienza si collega alla comparsa di atelier nei manicomi italiani attraverso un artista, Carlo Zinelli, considerato uno dei massimi esponenti dell'Art Brut.

Il deficit, psichiatrico o cognitivo, spesso prospetta una visione del mondo caotica e poliedrica, potente, oscura e insondabile. L'arte risponde al bisogno di riportare un ordine e un senso, della realtà e di sé stessi, assumendo una funzione ermeneutica e semiotica. La creazione artistica genera una dimensione onirica, intima, capace di attraversare il mondo e organizzare il caos con il linguaggio dell'astrazione, del simbolo e della poesia.

L'espressione artistica non si configura come fuga o negazione, ma come una connessione verso il mondo, con un linguaggio alternativo che rende la persona protagonista della sua storia attraverso la narrazione che argina l'angoscia e ripositiona la vita, la morte, il dolore.

## 2. L'arte dei folli

«Focalizzare in ambito educativo le espressioni artistiche, la costruzione di nuove immagini, anche corporee, plastiche, pittoriche o scultoree, materiche e sensuali riconoscendone le peculiarità, contribuisce a costruire rappresentazioni sociali diverse e articolate, capaci di riconoscere la persona con deficit e il suo essere corpo e mente, accettandolo nella sua alternativa complessità, come cifra dell'umano» (Salis, 2022).

Autorevoli studiosi hanno investigato la portata estetica ed esistenziale dell'espressione artistica di persone con svantaggio e disabilità, offrendo panorami e percorsi di pensiero articolati e coinvolgenti, trasversali alle soglie di singole discipline (Tosatti, 1999; Bedoni, 2004; Andreoli, 2009; Mangiapane, 2013; Di Stefano, 2020).

Un iniziale interesse per l'arte dei pazienti dei manicomi emerge da una riflessione di Cesare Lombroso sul loro benessere e sulla necessità di «creare ai ricoverati un ambiente allegro, fornito di tutte le attrattive che possano consolarne e renderne dolce la vita, concedendo loro teatro, libri, musica, pitture; eccitandone l'attività, dando libero sfogo alle loro tendenze artistiche e poetiche, con recite, con esposizioni e soprattutto con un giornale manicomiale, per dare ai malati una tribuna ove far conoscere i migliori loro squarci letterari» (Stella, 2019, p. 53). Cesare Lombroso, come altri psichiatri italiani ed europei, mostra notevole interesse per la produzione artistica dei pazienti psichiatrici e

dei detenuti, perlopiù alla ricerca di «tracce, indizi e collegamenti che lo aiutassero a capire la ragione delle cose, i misteri delle diversità, i perché delle sturture» (Stella, 2019, p. 50).

In questo orizzonte la storia di Adolf Wölfli rappresenta un punto di svolta per l'eccezionalità della sua produzione artistica e per il ruolo del suo psichiatra – e poi biografo – Walter Morgenthaler.

Adolf Wölfli, cresciuto in un ambiente povero e deprivato, viene accusato di tentato stupro su minori, dichiarato schizofrenico e rinchiuso a vita in un ospedale psichiatrico in cella di isolamento. È qui che inizia a disegnare, una produzione continua e ricca, che raccoglie e rilega in quaderni, a comporre storie e vicende che lo vedono protagonista, prima bambino, ad attraversare avventure incredibili, poi santo, nei suoi quaderni di geografia e algebra, dove per descrivere il mondo futuro «inventa una serie di numeri nuovi, i quadriliardi, i computivi, gli unitivi, i videotivi, gli esanterioni, il numero più alto in assoluto è zorn, che significa rabbia» (Tosatti, in Vitale, 2023a).

La terza parte del suo lavoro ha per titolo “I quaderni di danze e canti”, dove dominano, assieme ai numeri, le parole quali evocazioni di suoni, le lettere, e le note, disposte in un esagramma, decodificabile ed eseguibile come musica solo dall'artista.

Nell'ultima parte della sua vita il lavoro è «una marcia funebre dove l'aspetto grafico pittorico diventa sempre più scarnificato» (Tosatti, in Vitale, 2023a).

La pubblicazione di “Adolf Wölfli: un malato di mente come artista” a cura di Morgenthaler rappresenta un significativo cambio di prospettiva: il titolo della monografia è il nome dell'artista, associandolo inequivocabilmente alla sua produzione, conferendogli prestigio, celebrandolo nella sua unicità e «sottraendo l'opera di quest'ultimo da facili, ma limitanti, derive estetizzanti e dall'allora riduzionismo psicopatologico» (Bedoni, 2004 in Giorgi, 2013).

Nello stesso periodo lo psichiatra tedesco Hans Prinzhorn si dedica ad esaminare con criteri estetici le opere dei pazienti dei manicomi, analizzandole in termini di *gestaltung*, di formazione e creazione dell'immagine (Tosatti in Vitale, 2023a). Il lavoro di Prinzhorn è già noto prima della pubblicazione del suo “L'arte dei folli: attività plastica dei malati mentali”: la corrente surrealista inizia a considerare le espressioni artistiche dei pazienti dei manicomi, tanto da esporre, nel 1919, alcune loro opere accanto a quelle di artisti surrealisti, a Colonia su iniziativa di Max Ernst, che aveva avuto occasione di frequentare le case di cura e di entrare in contatto con le produzioni dei pazienti.

Il valore dell'espressione artistica e della creatività di non artisti – pazienti di cliniche psichiatriche, detenuti, persone che vivono ai margini della società – viene affermato da Jean Dubuffet nella definizione *Art Brut*, con la quale intende l'autenticità espressiva e la purezza di creazioni incontaminate rispetto alle norme accademiche e pertanto libere da condizionamenti e conformismo.

L'impegno di Dubuffet nel riconoscere e valorizzare il contributo di artisti, tra i quali si contano numerose vittime dell'epurazione nazista, e nel raccogliere opere di artisti ai margini della società, prosegue per tutta la sua esistenza e lo porta, alla fine degli anni 70, ad individuare la città di Losanna quale spazio per la collocazione della sua monumentale collezione di Art Brut.

La connessione tra Dubuffet e l'esperienza dei manicomi italiani si incarna nella figura di Carlo Zinelli, uno dei più illustri autori nel novero dell'Art Brut, la cui traiettoria artistica e umana rappresenta un orizzonte di significato che stimola la riflessione.

Carlo Zinelli è un paziente del manicomio di San Giacomo della Tomba a Verona, schizofrenico, che mostra l'irrefrenabile desiderio di fare segni grafici e incisioni; in un primo momento il personale canalizza questa sua espressività verso muri esterni degradati della struttura. Grazie all'interesse del suo psichiatra e alle risorse di Michael Noble, artista facoltoso, nel 1957 viene all'uopo predisposto un atelier, il primo in una casa di cura italiana, luogo dell'incontro, due anni più tardi, tra Vittorino Andreoli e Carlo Zinelli: il primo incarico dello psichiatra in formazione è, infatti, proprio la gestione dell'atelier, dove Carlo Zinelli emerge per personalità e talento (Andreoli, 2015).

«Nel 1961 porto le opere di Carlo a Dubuffet.[...] Vide le opere, ma aveva il dubbio che ci fosse qualcosa di *culturel* per la raffinatezza, per la costruzione che mostravano. E decise di mostrarle a Breton. Andammo insieme con le opere sotto il mio braccio, e Breton tolse ogni dubbio e diede l'esempio della sua straordinaria capacità di analisi dell'opera e del personaggio di Carlo. [...]. In totale donai alla Collection e al Museo di Losanna 90 opere, perché volevo realizzare il sogno di dotare un luogo in cui tutti avrebbero potuto studiare e ammirare l'opera di Carlo, assicurando di inviare esempi della sua pittura (circa 3000 opere) tali da permettere di vederne la nascita e lo sviluppo, secondo quella visione diacronica che avevo portato all'interno della psichiatria e che non era altro che il bisogno di una archiviazione e di una raccolta attenta del lavoro di questo grande pittore e grande schizofrenico (matto)» (Andreoli, 2015).

La vicenda di Carlo Zinelli rappresenta sicuramente un unicum nel panorama italiano, ma racconta di un rapporto di cura autentica, orientato all'auto-determinazione possibile: Carlo Zinelli conclude la sua vita in famiglia, grazie alla sua notorietà e anche all'indennità da reduce di guerra (per la correlazione tra la comparsa dei sintomi e le partecipazioni alle avventure belliche sul fronte albanese nel 1941, Andreoli, 2015, p. 24). L'interesse per la sua produzione artistica lo porta, anche nell'epoca in cui è paziente del manicomio, ad uscire e frequentare spazi diversi: da Padova, a casa del suo psichiatra, a Parigi, sempre con il suo psichiatra per presentare le sue opere a Dubuffet, alla villa di Michael Noble sul lago di Garda, dove è invitato quale amico artista.

### **3. Welfare culturale. Arte irregolare o semplicemente arte? Nuove sfide per la pedagogia speciale**

Arte e disabilità alimentano un connubio che genera una narrazione polifonica, di intrecci ed emozioni, sofferenza e vitalità, capace di esprimere un linguaggio complesso e universale. Le persone con disabilità che hanno trovato la loro dimensione nell'arte dimostrano come il talento non sia legato al costruito di salute: il percorso simbolo-poietico guida l'artista attraverso la diversità, riconosciuta, accettata, negata e nell'elaborazione del dolore che si concretizza, sublimato, nella sua opera.

La pedagogia speciale cura, sostiene, implementa percorsi di riconoscimento e valorizzazione delle originali potenzialità di ciascuno, teleologicamente orientata a migliorare qualità della vita. Costruire o ri-costruire, attraverso la presa in carico educativa, una relazione di aiuto autentica ed emancipativa consente di curare il proprio sé e dare forma al proprio essere al mondo. I percorsi abilitativi attraversando l'arte assumono la possibilità di individuare altre forme, oltre a quelle medico-cliniche, altrettanto incisive e capaci di prefigurare nuove e diverse forme del mondo, ponendo la creatività in dialogo con la razionalità ermeneuticamente assunta. La Pedagogia e la Didattica Speciale plasmano i percorsi formativi attraverso una prospettiva fenomenologica complessa capace di superare la concezione lineare causa-effetto, focalizzando la centralità della persona, considerata sistema di interazioni tra base biologica e dimensione personale, culturale, sociale (Gaspari, 2014). La relazione di aiuto e l'intervento personalizzato attivano uno spazio che si espande dal qui ed ora al senso della propria essenza, in una ricorsività che investe tutto l'arco esistenziale (Salis, 2017).

La produzione artistica irregolare ha dimostrato che la creatività rappresenta un potente strumento di comunicazione per le persone con deficit psichico e intellettuale, contribuendo ad abbattere le barriere che ancora inibiscono una accessibilità generale ma soprattutto culturale. In tale prospettiva il sistema dell'arte internazionale legittima e include le produzioni che nel recente passato erano relegate se non confinate negli spazi angusti del welfare sanitario e sociale. L'interesse e l'apprezzamento per l'arte irregolare ri-definisce la concezione del welfare nella sua accezione globale e formativa, e riconsidera il ruolo della creatività in senso pedagogico: abbandonando gli sterili percorsi occupazionali, marginalizzanti e non inclusivi, la partecipazione culturale attiva, supportata da un accompagnamento competente e rispettoso della unicità di ciascuno, valorizza le esperienze di condivisione sociale e garantisce l'accesso paritario alla produzione e fruizione della cultura tout court, al netto di etichette stigmatizzanti. L'espressione artistica e la creatività connettono utopia e realtà, estetica e vissuti esistenziali, i processi e le dinamiche di cura e dell'inclusione. I percorsi realmente emancipativi, sostenuti da pratiche pedagogico-speciali mirate, sono ancora da

realizzare: resta da superare la retorica dei prodotti culturali relegati alla dimensione medicalizzante che enfatizza le differenze psico-fisiche, il disturbo mentale e le disabilità in senso clinico assistenzialista. È necessario co-costruire una visione dell'arte capace di superare i limiti delle narrazioni terapeutiche, sociali e relazionali, limitanti e chiuse in gabbie concettuali ormai obsolete. Per la pedagogia speciale si apre un nuovo fronte sfidante in relazione alle politiche di *welfare* culturale, che per definizione attraversa tutte le forme di politiche sociali.

#### 4. Conclusioni

La produzione artistica, letta come *gestaltung*, come impulso, racconta la vita interiore, i fantasmi, l'immaginario, crea nuovi mondi e realtà, proietta all'esterno un complesso apparato di *imagerie*, «grande repertorio di immagini, di materiali rimasti impigliati tra le forme, grande magazzino di senso» (Tosatti in Vitale, 2023a), una miniera cui attingere, per l'arte contemporanea, e un universo da interrogare, con le lenti della pedagogia speciale, per scardinare fin troppo semplicistiche categorie e riaffermare la potenza del gesto artistico quale racconto ed espressione del sé.

L'arte irregolare contiene in sé il prototipo del concetto di mitologia individuale, «luogo spirituale ed esclusivo in cui il singolo pone quei segni, simboli e segnali che per lui significano il mondo, caricandoli di intensità: un tentativo di opporre al grande disordine del mondo il proprio ordine immaginario, che nasce sempre da un'ossessione, da una necessità compulsiva di creare al servizio di un percorso interiore» (Di Stefano, 2020, p. 13).

Le composizioni colorate, le scritte che ricorrono, l'utilizzo di ogni minimo spazio, il riutilizzo di materiali della quotidianità offrono suggestioni interessanti e aprono percorsi interpretativi che interrogano lo spettatore e lo chiamano a confrontarsi con il proprio sé: «Ci sono casi in cui i percorsi di questi artisti sono talmente corrispondenti agli specchi scomodi della nostra vita da annullare questa barriera fra normale e anormale [...]. [questi lavori] stanno di fronte a noi con questa carica di senso non ancora precisato linguisticamente e con questa fortissima capacità speculare nei confronti di un'identità di cui non sappiamo o non vogliamo definire il carattere» (Tosatti in Vitale, 2023a).

La sfida squisitamente pedagogica è la ricerca di prospettive di senso che si muovano attraverso tutte queste contraddizioni, per proporre percorsi di educazione alla differenza nei quali le dicotomie siano abbracciate come parti interroganti, riconoscendo i punti di contatto senza negare le specificità individuali.

Le esperienze di numerose realtà nazionali testimoniano, ancora oggi, un uso capillare di laboratori creativi per la cura, il benessere e l'inclusione, i quali

spesso, però, mascherano forme di medicalizzazione in cui l'arte viene interpretata come strumento di terapia. Siamo di fronte al paradosso della creatività irreggimentata in una routine che si vorrebbe terapeutica, all'interno di una prospettiva comportamentista e omologante, per cui tutto diventa terapia finalizzata alla normalizzazione (Salis, 2019).

Riconoscere e favorire la creatività in condizioni di patologie psichiatriche, deficit cognitivo o disagio esistenziale, avvia una complementarietà che consente alle varie tendenze di personalità di accedere al processo di individuazione verso la totalità, per dirla con Jung (1935), ovvero perseguire un equilibrio tra le varie tendenze (introversione-estroversione, razionalità-emotività, rigidità-flessibilità) in prospettiva di un personale equilibrio, assolutamente scevro da derive omologanti.

Il processo creativo è un'ineludibile dimensione umana e formativa, scevra da dettami stilistici dal punto di vista pedagogico, che si declina in forme differenti a seconda della fase cronologica in cui l'azione educativa si esprime, in relazione alle specificità dello sviluppo tipico o atipico. Interrogarsi sul suo significato apre a prospettive pedagogiche e formative, indagate anche dalle neuroscienze (Chávez, Carmen Lara, 2000. Rodríguez-Muñoz, 2011). La creatività non è definita in maniera chiara e univoca, «è una voce impiegata in molteplici contesti e, molto spesso, il suo ambito semantico si sovrappone a quello di altre parole come fantasia, immaginazione, innovazione» (Cinque, 2010, p. 23).

Il confronto con il percorso dell'Art Brut, dai primordi alla celebrazione nel museo di Losanna, apre spazi e traiettorie esplorative verso temi e istanze quali il femminile nell'arte, il trauma, le cosmogonie, le "case dell'anima", le autobiografie e le prospettive esistenziali immaginate, il sé fuori dal sé, la creazione di lingue e linguaggi alternativi, l'utilizzo creativo di materiali quotidiani, alla mescolanza di tecniche, alla poesia, all'esprimersi seguendo le voci interiori, fino all'idea della creazione fine a se stessa, senza intenti autocelebrativi. (Mangiapane, 2013).

L'arte irregolare ci precipita in una terra ancora inesplorata, dalle infinite potenzialità, fluide, inquiete e in continua evoluzione.

## Riferimenti bibliografici

Andreoli V. (2009). *Il linguaggio grafico della follia*. Milano: BUR Biblioteca Universale Rizzoli.

Andreoli V. (2015). La Compagnie de l'Art Brut e la follia: dalla sua costituzione al tempo presente. In: Ferlisi R. (ed.). *FILIPPO BENTIVEGNA. Storia, tutela e valori selvaggi*. Atti del Convegno. Sciacca, 27 e 28 giugno 2015. Palermo: Regione siciliana, Assessorato dei beni culturali e dell'identità siciliana. Dipartimento dei beni culturali e dell'identità siciliana.

Bedoni S. (2004). *Visionari. Arte, sogno, follia in Europa*. Milano: Selene Edizioni.

- Cinque M. (2010). *Agire creativo: teoria, formazione e prassi dell'innovazione personale*. Milano: FrancoAngeli.
- Chávez R. A., del Carmen Lara M. (2000). La creatividad y la psicopatología. *Salud mental*, 23(5): 1-9.
- De Giorgi L. (2016). La creatività: alcune prospettive per un costrutto difficile da definire. *Mizar. Costellazione di pensieri*, 2-3: 125-140. Doi: 10.1285/i24995835v2016n2-3p125.
- Di Stefano E. (2020). Art Brut. *Art e Dossier*, 373.
- Falconi A., De Pasca V. (2021). *Atelier inclusivi con l'Art Brut. Percorsi per la scuola primaria*. Trento: Erickson.
- Ferlisi R. (ed.). *FILIPPO BENTIVEGNA. Storia, tutela e valori selvaggi*. Atti del Convegno. Sciacca, 27 e 28 giugno 2015. Palermo: Regione siciliana, Assessorato dei beni culturali e dell'identità siciliana. Dipartimento dei beni culturali e dell'identità siciliana.
- Gaspari P. (2014). *Pedagogia Speciale e "BES". Spunti per una riflessione critica verso una scuola inclusiva*. Roma: Anicia.
- Giorgi S. (2013). Tra disagio e differenza. Dalle collezioni di Art Brut al progetto L'arte di fare la differenza: l'incontro con gli artisti outsider. In: Mangiapane G., Pecci A. M., Porcellana V. (eds.). *Arte dei margini. Collezioni di Art Brut, creatività relazionale, educazione alla differenza*. Milano: FrancoAngeli, pp.119-133.
- Jung C. G. (1935). *Principi di psicoterapia pratica*, tr. it. (1981). *Opere*, vol. 16. Torino: Bollati Boringhieri.
- Mangiapane G., Pecci A. M., Porcellana V. (eds.) (2013). *Arte dei margini. Collezioni di Art Brut, creatività relazionale, educazione alla differenza*. Milano: FrancoAngeli.
- Mangiapane G., Balma-Tivola C. (2020). *Arte irregolare in Italia. Storie, passaggi e connessioni*. Medea, VI, 1. Doi: 10.13125/medea-4175.
- Prinzhorn H. (1991). *L'arte dei folli: L'attività plastica dei malati mentali*. Milano: Mimesis.
- Rodríguez-Muñoz F-J. (2011). Construcciones de la neurociencia al entendimiento de la creatividad humana. *Arte, Individuo y Sociedad*, 23(2): 45-54. Doi: 10.5209/rev\_ARIS.2011.v23.n2.36253.
- Salis F. (2017). *La persona con Sindrome di Down. Riflessioni di Pedagogia e Didattica speciale per una presa in carico globale nella prospettiva inclusiva*. Roma: Anicia.
- Salis F., de Felice F. (2019). *Dinamiche inclusive nella società post-complessa Ricerche, riflessioni, esperienze e narrazioni*. Roma: Anicia.
- Salis F. (2022). Lo squarcio nella tela: la bellezza della diversità oltre il pregiudizio. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X(1): 262-272. Doi: 10.7346/sipes-01-2022-21.
- Stella A. (2019). *Diversi. La lunga battaglia dei disabili per cambiare la storia*. Milano: Solferino.
- Tosatti B. (ed.) (2003). *OUTSIDER ART IN ITALIA. Arte irregolare nei luoghi della cura*. Milano: Skira editore.

- Tosatti B. (ed.) (2006). *OLTRE LA RAGIONE. Le figure, i maestri, le storie dell'arte irregolare*. Milano: Skira editore.
- Tosatti B., Ferrari S. (eds.) (2015). Inquietudine delle intelligenze. Contributi e riflessioni sull'Arte Irregolare. *I quaderni di PsicoArt*, 6.
- Vitale F. (ed.) (2023a). *Arte irregolare*, episodio 1, Gli speciali, file audio, 30 gennaio 2023, Rai Radiotechete', 56 minuti. <https://www.raiplaysound.it/audio/2023/01/watchfolder-Arte-irregolare1-con-Bianca-Tosattimp3-18a0a095-3e78-4c70-b8c3-57976237e7cf.html>.
- Vitale F. (ed.) (2023b). *Arte irregolare*, episodio 2, Gli speciali, a cura di Francesca Vitale, file audio, 31 gennaio 2023, Rai Radiotechete', 56 minuti. <https://www.raiplaysound.it/audio/2023/01/watchfolder-Arte-irregolare2-con-Bianca-Tosattimp3-b06264a7-9dc4-4b33-9fc9-31842e4a347d.html>.

# New technologies and geographies in performing art: A study on environments and relationships in some recent shows in Europe

Oronzo Francabandera\*

## Abstract

Digitization has had a significant impact on live performance, specifically influencing the environments of representation and giving rise to new trends in performative language. Certain performances from the last fifteen years that have circulated in Europe are taken into consideration, experienced by audiences with various technological provisions (audio headphones, video conferencing, and 3D goggles) and outside traditional theater spaces. In light of certain theories about learning dynamics, a geo-relational approach is pursued to understand what potential formal evolutions could occur in the realm of performance with reference to the use of technologies, and in which cases the complexity of multisensory experience in traditional in-person theater has yet to be fully achieved.

**Keywords:** Performing Art, Geography, Digital Theater, Virtual Environment, Natural Environment

*Articolo sottomesso: 30/08/2023, accettato: 15/11/2023*

*Pubblicato online: 29/12/2023*

## 1. Representation as Environment

Theater is a habitat of the human being: a living ecosystem capable of defining and broadly modifying its own practices, having been the medium of human inhabitation for millennia. Representation has long taken place within a physical space, but also within the relationship between signs and individuals,

---

\* Docente a contratto di Linguaggi dell'arte e media digitali, Dipartimento Educazione e Scienze Umane, Università di Modena e Reggio Emilia.

Doi: 10.3280/ess2-2023oa16406

whose coexistence has been considered a fundamental element of the medium itself. The spatial element has been considered indicative of its ritualistic nature.

In the last century and a half, performative art has undergone structural changes due to its hybridization with other media: first those of the electric era and later digital ones. Never in the history of humanity have so many media been invented in such a short time, creating the conditions for the transition from multimedia to hypermedia. Defining the boundaries of each of these media, in their continuous “chewing over” or remediation (Bolter & Grusin, 1999), seems impossible; some even speculate about a kind of convergence (Jenkins, 2004) capable of altering the relationship between technologies, languages, and consumption. In this disruptive scenario, the roles of the actor and the audience undergo continuous changes in their status.

Rogers (2012) recalls how geographers have often used performative art to study how spaces are practiced and experienced through human presence. Performative arts, due to their creative and experimental approach, draw attention to the constitution of subjectivity within social forms, places, and new communicative modes.

McAuley (2000), in a work titled *Space in Performance*, focuses clearly on the distinctive feature of this geography, the co-presence of individuals within a space for artistic purposes, the ability to observe and establish direct relationships. The perception of space itself is the result of a combination of sensory functions through which the brain organizes a vast amount of information, provided by specific local stimuli. This sensory combination clearly distinguishes experiences in person from virtual ones, because the latter deprive the perceptual system of some fundamental elements for complete exploration and sifting of information from the surrounding environment.

If performance is characterized as a sensitive relational experience, it's intuitive to imagine how the advent of remote-enabling technologies is substantially changing the scenario.

In the following, we will attempt to:

- Collect and process information related to the change in creative trends and connected geographies due to new technological enhancements.
- Interpret and explain certain relationships between environments, technologies, and consumers.

How does the perception of the environment change and the system of relations when we use a technological device in representation?

## 2. New Technological Enhancements and Changes in the Theatrical Landscape

### 2.1. Headphones, Self-Theater and Participatory Theater

The relationship between live performances, spaces, and audience engagement in recent decades has been revolutionized by the portability of technological enhancements. After the advent of the first device that allowed radical changes in the geography of engagement, the audio headphones, the possibility of creating actions in places other than those typically designated for performance was introduced, giving birth to an early form of augmented sound reality.

Already in 2007, with *Etiquette*, an Anglo-Italian collective called Rotozaza had developed a unique adaptation for two spectators/actors of *A Doll's House* by Ibsen, referred to as a table version. Pairs of spectators seated in a bar would receive instructions through headphones regarding actions to perform and things to say. The stage space was the bar table, a geography of proximity capable of subverting theatrical rules defined for centuries, in one of the first and most effective experiments in “Self-Theater”.

Also significant was *Domini Pùblic* (2008) by the Catalan artist Roger Bernat. Participants were given the responsibility to perform through instructions provided via headphones, revealing themselves by changing positions to create temporary affiliations linked to social structure; those with high income on one side, those with low income on the other; those living downtown and those in the suburbs, etc. Not only were they outside a theatrical space, but the audience was also invited to move to create new connections between their presence in the performative environment and their identity within the social structure.

It is impossible not to mention *Remote X* (2013), one of the most successful projects by the international collective Rimini Protokoll. It involves a city journey with participants wearing audio headphones and receiving instructions from a robotic voice, which they follow by carrying out a series of actions individually and often in groups, transforming them into actors themselves.

In various cities where the performance took place, the audience was scheduled for the initial meeting within a cemetery. There, they were handed audio headphones connected via Bluetooth and accompanied on an itinerary through the urban environment, guided by a robotic voice with a feminine tone.

These examples belong to a rather well-known and now widespread creative paradigm of immersive theater (Machon, 2017) or participatory theater (Pedullà, 2021), where the spectator simultaneously produces and consumes the art form. They modify their perspective from a mental engagement, adding

the function of performative re-interpretation, active and acted upon (real-time audience feedback). This allows for a more inclusive exchange of communication. This approach has also enabled the creation of numerous performances set entirely in natural spaces, like *Sussurrus* (2010) by David Leddy, a reimagining of *A Midsummer Night's Dream*, with its première at the Royal Botanic Garden in Edinburgh.

This trend continues even nowadays and headphone-based performances in natural environments are increasingly favored by the audience. In Italy, Leonardo Delogu, with his project DOM, has been creating pathways on the edge between the urban environment and the outskirts, or the natural geography near the city, for many years. He engages participants in walks that span several hours: reality and performativity blend in an indistinguishable scenario and the energy exchange between performers and the audience within the natural landscape contributes to the immersive nature of the experience.

## 2.2. Streaming and Videoconferencing in Performance

The overlap between real space and virtual space in performative art began to develop over twenty years ago with the initial experiments made possible by the use of the first webcams and the internet for live transmission.

One of the early proposals of webcam theater by the digital artist Giacomo Verde remains in Italy: it took place, going on stage and live on the web for the first time from the Museum of Contemporary Art in Prato, in May 2001. Spectators could watch the performance live and also interact in the virtual dimension both with each other and with the narrator-performer.

A similar project, titled *Desktop Theater*, was conducted (1997-2002) by Adriene Jenik and Lisa Brenneis with a series of online performances, later connected to online discussion rooms and chats among the audience to facilitate interaction.

In the evolution of media convergence, the last decade has been marked by the trend of streaming, especially due to the pandemic period. Theater has undergone a paradigm shift, with an acceleration in consumption through this modality. The physical space of the theater has almost disappeared.

Numerous experiments in theatricality have been conducted and recorded directly in domestic environments, live-streamed through various platforms including social media.

Italian theater director Michele Sinisi, for instance, during the first lockdown of 2020, began daily live streaming from his own kitchen. He recorded video-format surreal dialogues with his family, with an open refrigerator as the background. These videos were shared through platforms like Facebook and YouTube. Due to the numerous regulatory restrictions on

social interactions issued during that time, the artist titled this series *Decreto Quotidiano* (trad.: *Daily Decree*).

The paradigm shift regarding the co-presence of the actor and the spectator here changes the meaning entirely, as the encounter shifts entirely online.

What new aspects have therefore been introduced to the medium through the coexistence of virtual and real geographies, and what are the challenges in audience engagement?

According to the **Media Naturalness Theory - MNT** (Kock, 2005), the human brain has evolved over time to facilitate face-to-face communication. The more a mode of communication resembles face-to-face interaction, the more it is perceived as natural, requiring less cognitive effort to use.

Based on this theoretical approach, five key characteristics determining the naturalness of media can be identified:

- Co-location, where participants are physically present in a common space.
- Synchronicity, enabling immediate and spontaneous exchanges of communicative stimuli.
- The ability to observe and transmit facial expressions.
- The ability to observe and transmit body language.
- The ability to speak and/or listen to speech.

Several of these issues are relevant in *Prometheus* (2021) by the Spanish collective Agrupación Señor Serrano, designed for children aged 6 to 11 and delivered through video conferencing. In addition to the young viewers participating from their homes via webcam, a narrator was connected who acted on a small tabletop stage with Lego miniatures, broadcast via streaming. The performance was more engaging for mature audiences, while interactive participation was more challenging for children aged 6-8. Here, the theme of engagement and active presence in the online dimension is crucial.

Furthermore, studies suggest that the connection through remote meeting platforms lacks key characteristics of naturalness, making communication more cognitively demanding (Standaert *et al.*, 2016, 2020).

Attempts to overcome these challenges have been made in projects like *TM* (2022) by the Belgian group Ontroerend Goed. In this one-on-one experience, a participant and a performer meet in a web conference, interacting face to face. The exchange is more inclusive, and *TM* remains one of the successful attempts to create emotional connection and attention in web conferences, although many challenges still remain, regarding performativity in online or virtual environments.

### 2.3. VR Headsets in Performing Arts: Between Geography and Perception

Virtual reality (VR) headsets have become relevant not only in the

performative field but also in gaming, with many industries seeing this as the near-future development of hypermedia.

Choreographer Blanca Li used VR in the critically acclaimed *Le Bal de Paris*, which was awarded the best VR experience at the 78th International Venice Film Festival in 2021. In a confined area of about thirty square meters, participants are equipped with sophisticated software capable of detecting movement, along with a VR headset. The experience is a journey into fantastical environments obtained with a cartoon-like effect. Each participant, once wearing the headset, chooses a virtual avatar in the form of an animal mask and elegant clothing, losing awareness of their previous surrounding identities, which are now also masked. The creation has the characteristic of involving participants physically, adding a tactile experience. The sensory experience shifts gradually towards the virtual geography, gradually losing the sense of reality.

However, some limitations remain. The sense of smell is excluded, leading to a disconnect between the immersive environment and the participant's perception. The coherent sensory experience in space is a fundamental element of human perception.

The concept of presence and self-perception in the digital environment is a complex issue. The shift to virtual environments raises questions about interaction, participation, and sensory engagement. Just as in traditional theater, the need for an introductory environment, a virtual foyer, is necessary in digital and virtual performance spaces. The issue of meaningful engagement and active presence remains crucial in the digital realm. The sensory coherence in spatiality is a key factor in human experience. As technology advances, it impacts sensory processes, having both intentional and unintentional effects on the central nervous system. Virtual experiences, whether in videoconferencing or VR, highlight the importance of multisensory coherence and the challenges of true presence in digital and virtual environments.

In this creation, the senses of taste and smell are excluded from sensory stimulation. A particularly significant example is the illusion of smell in the enchanted garden, where participants are invited to smell fake flowers, leading to a sense of unreality when they do not perceive any specific scent: this triggers a sort of alert of falseness in the stimulation, even though other aspects like movement and spatial perception seem realistic.

The theme of olfactory idiosyncrasy also emerges in a creation by the T.H.E Dance Company of Singapore titled *PheNoumenon*. This project involves a 3D stereoscopic video recording of a dance performance, intended to be viewed using a headset. This performance aims to simulate the presence in a live venue, and while it offers the virtual viewer the ability to choose a comfortable viewing position, there is a moment when a dancer brings a container of smoke onto the

stage, triggering an awareness of virtual presence in a different place from what is shown in the video.

The sensory dissociation linked to smell risks disrupting engagement, leaving only the audiovisual aspect. Sensory coherence in spatial perception is thus a foundational element of human perception. Technological advancements in sensorimotor processes can have both intentional and unintentional effects on the central nervous system, and short-term exposure to virtual sensory discrepancies can lead to aftereffects beyond the immediate period of consumption.

This echoes the objection raised by Standaert *et al.* (2016) regarding the experience of video conferencing, as it represents an inadequate approximation of reality. It lacks life-sized visualization within a shared space, as well as the transmission of tactile, olfactory, and gustatory signals.

## **Conclusions: Presence and Self-Perception in the Performing Environment**

While the theme of physical presence in augmented reality revolves around the combination of converging stimuli from two inhabited dimensions that merge into a real environmental system, video conferencing performances, and even more so, those in virtual reality (VR), place a specific emphasis on the concepts of participation and presence, given that the meeting place of participants is virtual.

Online and virtual interactions with strangers, where it's impossible to grasp the full spectrum of information related to non-verbal communication and the body's signaling system, create emotional distance. This is true for both adults and even more so for children, often resulting in hindrances to engaging within the limited timeframe of a performance, ultimately becoming distracting.

In the digital and virtual realm as well, similar to traditional theater, there arises a need to consider the importance of an introductory environment, a virtual foyer, which is typically lacking. Participants are mostly educated on technical matters regarding the technological devices and their functioning, yet without encompassing any pre-socialization or genuine audience acclimatization.

The plural virtual assembly, due to the same critical issues raised by advocates of the naturalness of the medium, if unable to generate genuine engagement, discourages participation instead of fostering it. The specificity of the performative necessitates a concrete synesthetic engagement, capable of imbuing the traversal of different media with a characteristic of naturalness. Moreover, it requires a coherence of sensory stimuli that allows the entire

sensory system to belong to the specific ecosystem where the representation takes place. Meanwhile, common-use technology still needs to overcome constraints on the freedom of action and expression, enabling a true and complete presence.

## References

- Barfield W. e Zeltzer D. (1995). Presence and Performance Within Virtual Environments. In: W. Barfield, and T. A Furness III (eds). *Virtual Environments and Advanced Interface Design* (New York: Oxford Academic, online edn. 12 Nov. 2020).
- Bateson G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind*. Paladin Books (trad it: *Verso un'ecologia della mente*, Trad. di Giuseppe Longo e di Giuseppe Trautteur, Milano: Adelphi, 1977).
- Bateson G. (1980). *Mind and Nature - A Necessary Unity*. Bantam Books (trad it: *Mente e natura. Un'unità necessaria*, Trad. di Giuseppe Longo, Milano: Adelphi, 1993).
- Bolter J. D. & Grusin R. (1999). *Remediation: Understanding New Media*. Cambridge: MIT Press.
- Jenkins H. (2004). The Cultural Logic of Media Convergence. *International Journal of Cultural Studies*, 7, 33.
- Karl K. A., Peluchette J. V., & Aghakhani N. (2002). Virtual Work Meetings During the COVID-19 Pandemic: The Good, Bad, and Ugly. *Small Group Research*, 53(3): 343-365.
- Kock N. (2005). *Media Richness or Media Naturalness? The Evolution of Our Biological Communication Apparatus and Its Influence on Our Behavior Toward E-Communication Tools*. *Professional Communication*, IEEE Transactions on. 48. 117-130.
- Kuzminykh A., Rintel S. (2020). *Classification of functional attention in video meetings* [Conference session]. 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems, Honolulu, HI, United States, doi: 10.1145/3313831.3376546.
- Machon J. (2013). *Immersive Theatres* (1st ed.). Palgrave MacMillan.
- Mercuriali S. (2013). Immersive Imaginations, intimate and (im)mediate. In: Machon J., *Immersive Theatres* (1st ed.). Palgrave MacMillan.
- McAuley G. (2000). *Space in Performance: Making Meaning in the Theatre*. The University of Michigan Press.
- Monteverdi A.M. (2011). *Nuovi media e nuovo teatro. Teorie e pratiche tra teatro e digitalità*. Milano: FrancoAngeli.
- Pedullà C. (2021). *Il teatro partecipativo. Paradigmi ed esperienze. Focus su Roger Bernat FFF e Rimini Protokoll*. Titivillus.
- Rogers A (2012). Geographies of the Performing Arts: Landscapes, Places and Cities. *Geography Compass*, 6.
- Spilker H. S. & Colbjørnsen T. (2020). The dimensions of streaming: toward a typology of an evolving concept. *Media, Culture & Society*, 42(7-8): 1210-1225.

- Standaert W., Muylle S. & Basu A. (2016). An empirical study of the effectiveness of telepresence as a business meeting mode. *Inf Technol Manag*, 17: 323-339.
- Standaert W. & Muylle S. & Basu A. (2020). How shall we meet? Understanding the importance of meeting mode capabilities for different meeting objectives. *Information & Management*, 58: 1-14. Doi: 10.1016/j.im.2020.103393.
- Straus S.G., & McGrath J.E. (1994). Does the medium matter? The interaction of task type and technology on group performance and member reactions. *Journal of Applied Psychology*, 79: 87-97.
- Thrift N. (2008). *Non-representational theory: space, politics, affect*. Abingdon: Routledge.
- Wright W. G. (2014). Using virtual reality to augment perception, enhance sensorimotor adaptation, and change our minds. *Frontiers in Systems Neuroscience*, 8, <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fnsys.2014.00056>.

# L'ora d'arte per imparare ad abitare il mondo: L'approccio LTТА

## The hour of art to learn to inhabit the world: The LTТА approach

Alessandra Altamura\*

«L'ora d'arte [...] [s]erve a imparare un alfabeto di conoscenze ed emozioni essenziali per abitare questo nostro mondo restando umani».  
Tomaso Montanari, *L'ora d'arte*

### Riassunto

L'arte, vissuta e fruita non come mera disciplina bensì come esperienza e dispositivo pedagogico dall'elevato potenziale educativo, favorisce lo sviluppo dei processi affettivo-relazionali, cognitivi e immaginativi promuovendo la formazione globale e integrata dell'uomo e della donna.

Per tali ragioni, le potenzialità di *ore* e *spazi d'arte* iniziano ad essere recepite e valorizzate – nella loro valenza didattica, educativa e pedagogica – anche nei principali documenti di riferimento delle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado, rendendo necessaria la progettazione di itinerari formativi volti a promuovere l'apprendimento attraverso l'uso creativo e trasversale dell'arte, nelle sue molteplici declinazioni.

Alla luce di simili premesse, il contributo proposto mira a far conoscere l'approccio LTТА – *Learning Through The Arts* –, ormai divenuto una buona prativa educativa dagli innumerevoli effetti positivi in Canada e in grado di formare bambini e bambine, ragazzi e ragazze come futuri cittadini/e artisticamente formati.

**Parole chiave:** arte; esperienza; LTТА; educazione culturale.

### Abstract

Art, lived and enjoyed not as a mere discipline but as an experience and pedagogical device with a high educational potential, promotes the development of affective-relational, cognitive and imaginative processes promoting the global and integrated formation of man and woman.

For these reasons, the potential of *hours* and *spaces of art* begin to be understood

---

\* Ricercatrice in Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi di Foggia. E-mail: [alessandra.altamura@unifg.it](mailto:alessandra.altamura@unifg.it).

and enhanced – in their educational, educational and pedagogical value – also in the main reference documents of educational institutions of every order and degree, making it necessary to design training itineraries aimed at promoting learning through the creative and transversal use of art, in its many forms.

In light of similar premises, the proposed contribution aims to raise awareness of the LTTA approach – *Learning Through The Arts* –, now a good educational field, with countless positive effects, in Canada and able to train boys and girls as artistically future citizens trained.

**Keywords:** art, experience, LTTA, cultural education.

*Articolo sottomesso: 31/08/2023, accettato: 24/10/2023*

*Pubblicato online: 29/12/2023*

## 1. Premesse

«Uno studio dell'educazione nelle sue forme originarie [...] rivela il grande ruolo svolto dalle arti. Le indagini antropologiche ne hanno confermato l'evidente influenza educativa, mostrando l'importante funzione svolta nella vita della comunità e nello stimolare il progresso. [...]. Tutto ciò si contrappone alla diffusa convinzione che le arti rappresentino una sorta di lusso educativo e una forma d'istruzione superflua» (Dewey, 2023, p. 213).

Così si esprimeva John Dewey già agli albori del secolo scorso, sottolineando, con grande accortezza e lungimiranza, il potenziale educativo del mondo dell'arte, da lui ritenuto un campo di esperienza privilegiato *nel e attraverso* il quale sviluppare al meglio il processo educativo e la formazione integrale dell'uomo e della donna, dal momento che l'arte, intesa come *fondamentale forza di sviluppo* (Dewey, 2023, p. 216), istanza trasformatrice, «permette di vedere con altri occhi l'ordinario, di sfregare la superficie dei fenomeni per prendere certe occorrenze e trasferirle dall'orizzonte della consueta esperienza pratica in quello dell'indagine riflessiva e teorica» (Cappa, 2023, pp. 9-10).

Le idee di cui si fa portavoce l'opera di Dewey diventano un punto di riferimento rilevante per la sperimentazione di nuovi modi di concepire e vivere l'educazione e la formazione e veicolo di un insegnamento imprescindibile: l'arte, ben lontana dal configurarsi come mera attività fine a sé stessa, può divenire risorsa pedagogica importante, essenziale non solo per veicolare contenuti, consuetudini e valori, ma anche per attivare innovative strategie di appren-

dimento, approcci e percorsi di coscientizzazione epistemica (Gramigna & Gano, 2017). A tal proposito, anche Giovanni Maria Bertin – in una delle sue opere più importanti (1951) – affrontando la questione dell’educazione artistica, asseriva che essa

«ha valore in quanto permette di intendere le varie manifestazioni artistiche in rapporto alle situazioni storiche e culturali, di cui sono, almeno parzialmente, espressione; ma è di per se stessa insufficiente. Essa deve essere, anzitutto, integrata da una educazione in senso critico, volta a orientare il giovane [...]. Ma dev’essere, inoltre, integrata da una esperienza artistica diretta, derivante dal personale esercizio di almeno un genere d’arte, perché solo il travaglio della creazione dà il senso concreto e vissuto della sua strutturazione formale» (p. 95).

L’arte, dunque, e le opere che le appartengono fungono sia da racconto, rappresentano tracce della storia (dei progressi e delle involuzioni) dell’umanità, costruiscono memoria, ma, allo stesso tempo, divengono strumenti di trasformazione, possibilità di espressione *sul* e *nel* mondo, introducendo uno sguardo critico rispetto alla realtà e prefigurando scenari inediti, alternativi, dischiudendo, spesso, visioni anticipatrici di mondi altri, possibili. «[...] l’arte salda l’istanza trasformativa con la capacità di scoprire la straordinarietà sotto la coltre di ciò che è ordinario e consueto, inerte e banale. [...] è, dunque, presagio di non-ancora. È apertura a forme e dimensioni inimmaginabili di esistenza» (Pinto Minerva & Vinella, 2012, p. 54).

## 2. L’arte come esperienza

Alla luce di simili premesse, e per attualizzare il suo potenziale educativo, occorre che l’incontro con l’arte – come suggerito da Dewey – sia soprattutto esperienza (*Art as Experience*). È l’esperienza vissuta da ciascuno/a, in prima persona, a guidare la crescita, l’evoluzione e l’ampliamento delle capacità individuali: è l’esperienza la condizione indispensabile perché l’educazione si compia. Quello che Dewey suggerisce è un passaggio dal principio di autorità dell’insegnante, dell’educatore e del loro sapere istituito, all’autorità dell’esperienza che pone al centro il soggetto agente, attivo *nel* e *con* il mondo. Un agire che modifica la realtà, la quale, mutando, interviene a sua volta sul soggetto che l’ha manipolata, trasformandolo, in una continua transazione con il suo contesto, con l’ambiente, con la società. E nel pensiero di Dewey la forma di esperienza che possiede la più alta qualità è quella offerta dall’arte, nella quale gli affetti, le emozioni, i pensieri e i sensi del soggetto raggiungono il massimo potenziale, ragion per cui l’arte diventa un ambito privilegiato di intervento in ambito educativo e formativo. Non solo – sottolinea Cappa (2023) nella sua

introduzione a Dewey – «l'arte, con i suoi sviluppi e le sue pratiche, le sue immagini e il suo rapporto con la materia rappresenta un osservatorio privilegiato per cogliere il divenire del soggetto, della comunità e, soprattutto, del loro rapporto generativo» (p. 22).

I linguaggi veicolari dell'arte – sostiene Marone (2017; cfr. anche Marone, Moscato & Curci, 2016) – rappresentano, da un punto di vista pedagogico, un'area importante che amplia e arricchisce l'universo narrativo umano, in quanto permettono di mostrare e condividere espressioni, sensazioni, significati e vissuti emotivi; consentono di *guardare intorno* (Dallari, 1986), di imparare a pensare, di ampliare l'orizzonte dello sguardo e il raggio di azione individuale; promuovono un nuovo modo di guardare che, spesso, non è più funzionale, ma estetico. In questa direzione, il ricorso alla composizione e realizzazione di opere mira a *formare un occhio critico*<sup>1</sup> rispetto alla società e diventa aspirazione a comunicare poiché l'artista, nel *dar forma* al suo pensiero, aspira a superare la differenza tra ciò che dovrebbe essere e ciò che realmente è, portando alla luce le contraddizioni della realtà esistente, da un lato, e prefigurando scenari inediti e alternativi, dall'altro. L'opera d'arte, infatti, si estende ben al di là della semplice rappresentazione; essa è sempre un atto, un *fare*, una manifestazione di volontà che squarcia un velo e presentifica, fa essere ciò che non è visibile e contribuisce alla elaborazione di ciò che è (Marone, 2017; Recalcati, 2016).

Per tali ragioni, le potenzialità di *ore e spazi d'arte* iniziano ad essere recepite e valorizzate – nella loro valenza didattica, educativa e pedagogica – anche nei principali documenti di riferimento per la progettazione del curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione (Indicazioni nazionali, 2012; Indicazioni nazionali e Nuovi scenari, 2018) e nei documenti che definiscono gli obiettivi di apprendimento dei programmi della Scuola secondaria superiore, sia per i Licei che per gli Istituti Tecnici e gli Istituti Professionali.

«Le discipline artistiche – si legge – sono fondamentali per lo sviluppo armonioso della personalità e per la formazione di una persona e di un cittadino capace di esprimersi con modalità diverse, di fruire in modo consapevole dei beni artistici, ambientali e culturali, riconoscendone il valore per l'identità sociale e culturale e comprendendone la necessità della salvaguardia e della tutela» (p. 14)<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> «L'occhio critico – scrive Dallari (1986) rifacendosi all'opera omonima di Guido Ballo – è [...] la capacità di accostarsi all'opera d'arte con il rispetto che essa inevitabilmente e necessariamente richiede, ma anche con l'intenzione aperta di ridefinirne costantemente e storicamente i significati, in rapporto alle cose che avvengono al di fuori e intorno all'opera d'arte stessa, sia questa nata nel passato, nel passato remoto, o sia essa generata nello stesso presente nel quale viene commentata e criticamente osservata» (p. 36).

<sup>2</sup> Il testo delle *Indicazioni nazionali e Nuovi scenari* è disponibile al seguente link: [https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/\[25/08/2023\]](https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/[25/08/2023]).

Tuttavia, quel che ancora oggi è possibile constatare, soprattutto all'interno delle istituzioni scolastiche, è la rigida separazione in materie dei repertori delle conoscenze (Ciarcià & Dallari, 2023), una sorta di cristallizzazione dei saperi in compartimenti stagni, incapaci di contaminazioni, di ibridazioni. Invece, ciò che diviene auspicabile è un approccio sinergico fra settori disciplinari differenti, affinché divenga possibile progettare percorsi didattici e educativi efficaci, atti non solo a trasmettere informazioni, ma ad offrire strumenti utili per l'ideazione e successiva costruzione di un progetto di vita in un'ottica *lifelong learning*.

«In questa direzione – sostiene Marco Capacci (2020) – l'arte può rivelarsi non solo una disciplina in grado di cogliere e tradurre lo spirito del tempo in tutta la sua complessità ma, proprio per la sua naturale capacità di farsi tecnica e metodo, si collega a tutti gli ambiti della conoscenza e quindi tutte le discipline possono trovare inerenza e presenza nella dimensione artistica. Pertanto [...] oltre che essere una specifica disciplina "autonoma", può essere utilizzata per agganciare i vari ambiti disciplinari, offrendo dunque spazio di traduzione e connessione all'approccio interdisciplinare» (pp. 71-72).

Occorre, dunque, riscoprire e valorizzare la dimensione *trans* e *inter* disciplinare dell'*ora d'arte* (Montanari, 2019) per entrare in possesso del patrimonio artistico, storico e umano che ogni Nazione custodisce, tratto identitario fondamentale; per diventare cittadini e per consentire all'umanità di *germogliare*.

### 3. L'arte al di là della disciplina: l'approccio LTTA

Da qualche anno, in diverse parti del mondo si parla di *Learning Through Art*<sup>3</sup> o *Learning Through The Arts* – LTA o di LTTA –, ovvero progetti e iniziative che intendono promuovere l'apprendimento attraverso l'uso creativo e trasversale dell'arte, nelle sue molteplici declinazioni.

In Canada, ad esempio, dal 1995, si stanno diffondendo i progetti *Learning Through the Arts* (LTTA), promotori di un programma curricolare strutturato che si avvale dell'arte (arti visive e performative, musica, teatro, ecc.) per promuovere l'apprendimento, la creatività e lo sviluppo delle competenze. «Exam-

---

<sup>3</sup> Si pensi al progetto avviato negli anni Settanta del secolo scorso presso il Museo Guggenheim (Solomon R. Guggenheim Museum) e promosso da Natalie K. Lieberman. Cfr. <https://www.guggenheim-bilbao.eus/en/exhibitions/learning-through-art-1999> [25 agosto 2023].

ples of LTTA's lesson plans include: history through role-playing, multiplication through songwriting, math/geometry through visual arts, science through dance and language arts through global percussion»<sup>4</sup>.

Il programma prevede la collaborazione, in un'ottica interdipendente, tra artisti locali e insegnanti, sia di arte che di altre materie, per progettare gli itinerari formativi. La didattica, dunque, viene organizzata per progetti, selezionando – in base anche agli specifici obiettivi di apprendimento e al target dei destinatari – un argomento da trattare su cui impostare il lavoro e la ricerca da portare avanti per il conseguimento delle finalità formative previste.

«Learning Through the Arts» a comprehensive and complex approach to bringing about school transformation. The arts are not treated as a separate area of learning and appreciation, but are infused directly into the general curriculum in a manner that enhances a child's ability to learn concepts required in many disciplines. [...]. LTTA consists of a flexible template designed to meet the day-to-day needs of teachers and links professional development for teachers and artists to the systematic application of new techniques in the classroom, through 3-5 year partnerships with resident artists from the local community» (Elster, 2001).

### 3.1. Come nasce e si sviluppa l'approccio LTTA

L'approccio LTTA viene proposto, per la prima volta, nel 1995 dal *The Royal Conservatory of Music* di Toronto, con la finalità di ampliare la gamma di opportunità formative delle istituzioni scolastiche della nazione. Il programma, come precedentemente accennato, prevedeva l'utilizzo delle arti concepite, non più e non solo come discipline, ma anche come strumenti di insegnamento/apprendimento trasversali al curriculum, necessari «to access concepts and make meaning» (Elster, 2001).

Il progetto pilota, di durata quinquennale, realizzato in collaborazione con il *North York Board of Education*, fu implementato in sei scuole (a cui se ne aggiunsero una settima durante la seconda annualità del programma e un'ottava e una nona alla fine della terza) attraverso quattro fasi attuative.

Durante la I fase, gli insegnanti coinvolti identificarono le aree del programma che avrebbero potuto beneficiare dell'approccio LTTA, arrivando a definire un macrotema e individuando tre forme d'arte – per tre diversi periodi dell'anno – che avrebbero potuto contribuire efficacemente allo sviluppo del macrotema selezionato.

---

<sup>4</sup> Cfr. <https://www.rcmusic.com/learning/learning-through-the-arts> e <http://princescharities.ca/initiatives/lta/> [26 agosto 2023].

**Examples**

Grade One

Theme: "Myself and Others"

**Curricular Connection**

Term one: language arts

Term two: social studies

Term three: numeracy

**Art Form**

Storytelling

Global percussion

Songwriting

*L'esempio è tratto da Elster, 2001*

Nel corso della II fase, vennero selezionati gli artisti locali da coinvolgere in base a specifici criteri (es. sensibilità per approcci integrati e educazione olistica, essere artisti “praticanti”, ecc.) e, successivamente, suddivisi in gruppi di tre – ognuno rappresentante di una specifica disciplina artistica – per iniziare a lavorare all’interno delle singole istituzioni e con precisi gradi scolastici.

Con la III fase vennero implementate le prime sessioni di formazione dedicate agli artisti coinvolti, finalizzate a fornire loro strumenti e competenze in aree quali: a) gestione della classe; b) sviluppo del bambino; c) modelli di integrazione; d) curriculum scolastico; e) bisogni speciali; f) intelligenze multiple, ecc. In un secondo momento, fu previsto un momento di concertazione tra artisti e insegnanti della medesima scuola e grado di afferenza per esplorare in profondità il macrotema scelto, identificare le priorità curriculari e definire il piano di intervento, selezionare i contenuti e le forme d’arte da utilizzare e iniziare a sviluppare strategie per le sessioni da implementare nelle classi di riferimento. Infine, i singoli artisti incontrarono gli insegnanti del proprio team per realizzare, in maniera sinergica e collaborativa, i contenuti da proporre alla classe assegnata. In questa fase, gli insegnanti furono coinvolti in laboratori artistici, guidati dagli stessi artisti e finalizzati all’acquisizione di conoscenze e strumenti relativi all’utilizzo delle arti nelle differenti aree disciplinari. Alla fine, congiuntamente, definirono obiettivi specifici e strumenti di valutazione.

Nella IV fase, in un lasso temporale compreso tra 4 e 6 settimane, il primo artista implementò le prime tre sessioni (con un intervallo di almeno una settimana tra l’una e l’altra) nella sua classe. Terminato il lavoro in classe, insegnante e artista si riunirono per un debriefing, necessario per analizzare quanto fatto e relativi esiti. Questo processo si ripeté nel secondo trimestre con il secondo artista (stessi insegnanti e studenti) e, di nuovo, nel terzo trimestre con il terzo artista (stessi insegnanti e studenti).

Queste quattro fasi furono ripetute per almeno tre anni con gli stessi artisti e gli stessi insegnanti, quando possibile. Ciò permise agli insegnanti di approfondire le proprie competenze di anno in anno e, allo stesso tempo, di fornire agli studenti un'ampia gamma di esperienze nel passaggio da un gruppo di artisti all'altro nel corso dei tre anni. Tutte le attività furono poi riportate e documentate in *Resource Guides* e distribuite ogni anno agli insegnanti e agli artisti partecipanti, divenendo raccolte di buone prassi da condividere con tutti i partecipanti (Elster, 2001).

A tal proposito, e a titolo esemplificativo, si riporta in tabella un esempio di buona prassi realizzata (Elster, 2001).

*Esempio buona prassi LTTA (Elster, 2001)*

<b>Curriculum</b>	<b>Scienze → Structures and Mechanisms</b>
<b>Artista coinvolto</b>	<b>Ballerino</b>
Sessione 1 – Building Bridges	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Agli studenti coinvolti (classe quinta di una scuola primaria) e all'insegnante l'artista ha chiesto di fare una ricerca su una serie di strutture di ponti.</li> <li>2. In gruppi di 4-5 persone, gli studenti hanno usato il loro corpo per imitare la struttura di diversi tipi di ponti. In quest'operazione sono stati guidati dal ballerino nella ricerca di punti di equilibrio e stabilità e nell'esplorazione di concetti quali stress, peso, ecc.</li> <li>3. Acquisite le prime conoscenze, gli studenti sono stati messi alla prova con la risoluzione di un problema (problem solving).</li> </ol>
Sessione 2 – Movement and Motion	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Gli studenti e l'insegnante sono stati incoraggiati a ricercare sistemi di ingranaggi, sistemi di pulegge, assi e ruote.</li> <li>2. Hanno poi provveduto a costruire semplici prototipi dei sistemi oggetto di studio e approfondimento ed esplorato il loro funzionamento indipendente e congiunto.</li> <li>3. I prototipi e il loro funzionamento hanno permesso agli studenti di osservare attentamente i movimenti degli oggetti riprodotti per poi emularli con il proprio corpo.</li> <li>4. La sessione si è conclusa con l'impegno da parte degli studenti di redigere una relazione, avvalendosi della terminologia scientifica, sul processo di costruzione del loro prototipo e di imitazione del suo movimento.</li> </ol>
Sessione 3 – System in Motion	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Agli studenti e all'insegnante è stato chiesto di ricercare i concetti di struttura, meccanismo, sistema, pressione, stabilità, coppia e spostamento di un carico pesante.</li> </ol>

	<p>Durante la sessione in classe, gli studenti hanno esplorato i diversi modi in cui le parti del corpo possono imporre una forza su altre parti del corpo (ad esempio, stringendo le mani in modo dolce anziché forte). Hanno osservato la meccanica del braccio mentre raccoglie un oggetto leggero, un oggetto pesante e mentre tira qualcuno sul pavimento. Per esplorare la struttura (una struttura costruita per sostenere un carico), gli studenti hanno lavorato a coppie. Uno studente ha agito come struttura stabile (in questo caso un tavolo - due mani e due ginocchia a terra) e l'altro studente ha agito come carico. Trovando un punto di equilibrio, il secondo studente è in grado di creare una forma con il proprio corpo sulla schiena del primo studente (tavolo). Il primo studente (tavolo) deve comprendere i principi di stabilità per poter trasportare con successo il carico (secondo studente).</p> <p>2. Esplorati anche gli altri concetti attraverso il corpo (spostamento di un carico, rotazione, ecc.), gli studenti hanno lavorato insieme per creare un meccanismo – un nastro trasportatore umano.</p> <p>3. Alla fine, è stato chiesto agli studenti di utilizzare un lessico scientifico per redigere i report sui meccanismi scoperti e osservati.</p> <p>4. Infine, hanno avuto l'opportunità di assistere a uno spettacolo di <i>contact dance</i> tenuto dagli artisti con cui hanno lavorato. Opportunità che ha consentito loro di sperimentare i concetti scientifici come parte di una produzione, approfondendo ulteriormente la loro comprensione in relazione al tema trattato.</p>
--	--

Dunque,

«Gli insegnanti in una scuola LTTA insegnano matematica, scienze, geografia e lingua attraverso unità di apprendimento che incorporano le arti performative e visuali nel processo di apprendimento [...]» (Batini, 2020, p. 194; cfr. anche Bresler, 2007; Smithrim & Uptis, 2005; Uptis & Smithrim, 2003).

In simile scenario, gli educatori e le educatrici, gli/le insegnanti – soprattutto in fase di programmazione – sono chiamati a divenire *generatori di connessioni* tra campi disciplinari solo apparentemente disgiunti, distanti ed eterogenei (Cappa, 2023) e a progettare itinerari formativi avvalendosi dell'arte come strumento e dispositivo pedagogico.

A titolo esemplificativo e senza alcuna pretesa di esaustività, si provi a ragionare su uno dei temi che è tornato prepotentemente alla ribalta negli ultimi tempi (senza, tuttavia, abbandonare mai la nostra stagione esistenziale): la guerra. «Per rappresentarla, descriverla, capirla non bastano certo le aride definizioni. Bisogna ricorrere alle testimonianze, ai vissuti individuali e alle esperienze documentate» (Ciarcià & Dallari, 2020, p. 123). Per favorire la *presa di coscienza umana* e lo sviluppo di quell'*occhio critico* di cui prima si diceva, sarà necessario conoscere e riflettere, contestualmente e simultaneamente, su composizioni letterarie e poetiche (durante le ore di letteratura – o, più in generale, di italiano – di storia e geografia); sulle modalità e i materiali attraverso cui si costruivano le armi (durante le ore di scienze, chimica, simulando – lì dove possibile – esperimenti); sulle canzoni storiche (durante le ore di musica); e, ancora, sui corpi in fuga o che resistono, durante le ore di educazione fisica; sulle emozioni suscitate e sul ruolo catartico che possono svolgere, e sulla funzione sociale cui possono adempiere, durante le ore dedicate alle scienze umane. Tutto a partire da una o più opere selezionate – si pensi a *Guernica* di Pablo Picasso, realizzata in soli due mesi, nel 1937, nel pieno della guerra civile spagnola, e vero e proprio atto d'accusa contro la guerra e la dittatura – nella convinzione, spiega Cappa (2023), che «[l]'opera d'arte, la sua vita, ha un funzionamento intrinseco che è connesso al suo coefficiente educativo poiché realizza nella realtà del soggetto una "comprensione trasformatrice"» (p. 23).

In quest'ottica, inoltre, i percorsi LTTA, se adeguatamente progettati e implementati, potrebbero consentire di raggiungere anche diversi obiettivi definiti dall'Agenda 2030 – si pensi all'educazione ambientale e sostenibile, all'educazione alla pace e, ancora, all'educazione per il rispetto e la valorizzazione delle differenze – oltre a garantire un'educazione di qualità, equa e inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti e tutte, fondamentali per prevenire qualsiasi forma di povertà.

#### **4. Educare all'arte per promuovere educazione culturale**

Quanto sin qui emerso, postula un modo di *fare scuola* rinnovato e una *postura didattica* differente, entrambi finalizzati alla formazione dei bambini e delle bambine, dei ragazzi e delle ragazze come futuri cittadini/e artisticamente formati. «Le arti, quali linguaggi espressivi universali, sono strumenti utili allo sviluppo di processi linguistici e conoscitivi, del pensiero critico, della metacognizione, di profili affettivi e degli stati emotivi: ecco che la scuola può rappresentare [...] un vero e proprio laboratorio di crescita integrata» (Coppi, 2019, p. 172).

Ma non solo. L'educazione all'arte, in questo modo, diviene uno degli obiettivi del più ampio progetto di educazione culturale, progetto che dovrebbe ritrovare le sue fondamenta – come sosteneva A.S. Makarenko (2005) –, anche e sin da subito, all'interno della famiglia per poi essere coltivato altresì dal sistema scolastico.

«Quasi in ogni città vi è un museo o una galleria d'arte. [...] ma i genitori se ne servono di rado. Ed invece il museo, l'esposizione, la galleria d'arte costituiscono un mezzo educativo assai importante. Essi richiedono al bambino una grande attenzione; in tal caso il puro divertimento è minimo, mentre essi aiutano a organizzare il lavoro dell'intelletto infantile e suscitano sensazioni profonde. Bisogna soltanto fare in modo che la visita a un museo non si trasformi in un semplice guardare a vuoto [...]» (p. 107).

È così che sarà realmente possibile iniziare i bambini e le bambine al mondo dell'arte, permettendo loro di avvicinarsi, a piccoli passi, alle manifestazioni artistiche del loro tempo, o più prossime, e riferibili al clima storico e culturale in cui si troveranno a crescere; è così che l'esperienza artistico-espressiva riuscirà a dispiegare pienamente il proprio valore educativo e formativo, proprio come prospettato da Dewey.

## Riferimenti bibliografici

- An D. and Youn N. (2018). The inspirational power of arts on creativity. *Journal of Business Research*, 85: 467-475.
- Baldriga I. (2021). La didattica della storia dell'arte e le sfide della complessità: paesaggi educativi, questioni di metodo, nuovi approcci. *Il capitale culturale*, 24: 69-83. DOI: 10.13138/2039-2362/2744.
- Batini F. (2020). Come usare l'arte per la prevenzione. In: Salvato R., Batini F. e Scierri I.D.M., a cura di, *Il ruolo dell'arte nel contrasto alla dispersione e alle povertà educative* (pp. 191-199). Thélème.
- Bertin G.M. (1951). *Introduzione al problematicismo pedagogico*. Milano: Carlo Marzorati Editore.
- Bresler L., editor (2007). *International handbook of research in arts education* (Vol. 16). Springer Science & Business Media.
- Butzlaff R. (2000). Can music be used to teach reading? *The Journal of Aesthetic Education*, 34(3-4): 167-178. DOI: 10.2307/3333642.
- Cappa F. (2023). La formazione come arte dell'esperienza. In: Dewey J., *Arte, educazione, creatività* (edizione a cura di Francesco Cappa). Milano: Giangiacomo Feltrinelli Editore.
- Ciarcia P. e Dallari M. (2020). *Arte per educare. Idee, Immagini, Laboratori*. Bazzano (BO): Edizioni Artebambini.
- Ciarcia P. e Dallari M. (2023). *Arte per crescere. Idee, Immagini, Laboratori*. Valsamoggia (BO): Edizioni Artebambini.

- Coppi A. (2019). L'Arte per tutti. Artistry e creatività nella formazione per tutta la vita. *Studi sulla Formazione*, 22(2): 169-179. DOI: 10.13128/ssf-10792.
- Dallari M. (1986). *Guardare intorno. Un approccio pedagogico alla cultura visuale e audiovisiva*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey J. (2023). *Arte, educazione, creatività* (edizione a cura di Francesco Cappa). Milano: Giangiacomo Feltrinelli Editore.
- Elster A. (2001). Learning Through the Arts™ Program Goals, Features, and Pilot Results. *International Journal of Education & the Arts*, 2(7).
- Gramigna A. e Ganino, G. (2017). Educare lo sguardo: tra estetica e tecnologie innovative. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 15(3): 225-238. DOI: 107346/-fei-XV-03-17\_17.
- Makarenko A.S. (2005). *Consigli ai genitori* (edizione a cura di Fernando Dubla). Napoli: La città del Sole.
- Marone F. (2017). "Per troppa vita". Racconti di artiste tra margini e centro. In: A.G. Lopez, a cura di, *Decostruire l'immaginario femminile. Percorsi educativi per vecchie e nuove forme di condizionamento culturale* (pp. 191-213). Pisa: Edizioni ETS.
- Marone F., Moscato I. e Curci I. (2016). Storie ad arte: racconti che diventano immagini, immagini che diventano racconti. *MeTis*, VI(2).
- Montanari T. (2019). *L'ora d'arte*. Torino: Einaudi.
- Pinto Minerva F. e Vinella M. (2012). *La creatività a scuola*. Roma-Bari: Laterza.
- Recalcati M. (2016). *Il mistero delle cose*. Milano: Feltrinelli.
- Smithrim K. and Upitis R. (2005). Learning through the Arts: Lessons of Engagement. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'education*, 28(1/2): 109-127. DOI: 10.2307/1602156.
- Upitis R. and Smithrim K. (2003). *Learning through the Arts™ National Assessment Final Report*. Toronto: The Royal Conservatory of Music.
- Vinella M. (2015). *Educare all'arte. Pedagogia dello sguardo e didattica visiva*. Lecce-Rovato: Pensa MultiMedia.

## La bellezza salverà il mondo... Se sapremo coglierla Beauty will save the world... If we can grasp it

Alessia Rosa\*, Michela Bongiorno\*

### Riassunto

Il contributo propone una riflessione sull'attuale necessità e urgenza di educare al bello nell'intento di stimolare un insieme complesso di soft skills, funzionali a una crescita globale e culturale dell'essere umano. Tale urgenza è sempre più condivisa dalla scuola che, sebbene con tempi e modalità differenti, propone interessanti progetti di educazione al bello. La scuola dell'infanzia è senza dubbio il contesto in cui tali esperienze trovano maggiore diffusione attraverso strategie molteplici e percorsi diversificati. Il presente articolo analizza sinteticamente alcune delle esperienze raccolte attraverso un'indagine finalizzata a comprendere come la creatività fosse stimolata nella scuola dell'infanzia. All'interno di tale macro-tematica le narrazioni delle insegnati relative all'educazione alla bellezza hanno aperto nuovi e interessanti ambiti di riflessione e ricerca.

**Parole chiave:** Bellezza; educare al bello; scuola dell'infanzia

### Abstract

The contribution proposes a reflection on the current need and urgency to educate to beauty to stimulate a set of soft skills, functional to a global and cultural growth of the human being. This urgency is increasingly shared by the school that proposes interesting projects of education to beauty through different actions and timing. Kindergarten is undoubtedly the context where these experiences are mostly spread through multiple strategies and diverse paths. This article summarises some of the experiences gathered through a survey aimed at understanding how creativity was stimulated in kindergarten. Within this macro-theme, the narratives of teachers related to beauty education have opened new and interesting areas of reflection and research.

**Key words:** Beauty; kindergarten, educating children to beauty

*Articolo sottomesso: 01/09/2023, accettato: 24/10/2023*

*Pubblicato online: 29/12/2023*

---

\* INDIRE – Istituto Nazionale Documentazione Innovazione e Ricerca Educativa.

Il lavoro è stato sviluppato congiuntamente tuttavia ad Alessia Rosa vanno attribuiti i paragrafi: Riassunto; Educare alla bellezza; L'indagine Pratiche Creative 3-6; Conclusioni; a Michela Bongiorno va attribuito il paragrafo: Esperienze di educazione al bello.

Doi: 10.3280/ess2-2023oa16417

## 1. Educare alla bellezza

La ricerca del bello accompagna da sempre la storia dell'uomo. In tale processo il concetto di bellezza sfugge a unica e monolitica definizione ma al contrario risponde e corrisponde a una più complessa evoluzione sociale e culturale. Nella Grecia classica, a partire da Pitagora, si sviluppa una visione estetico-matematica dell'universo: tutto ciò che esiste riflette un ordine ed è organizzato in base a leggi matematiche, che sono parallelamente condizione di esistenza e di bellezza (Eco, 2004). Tale prospettiva richiama una concezione di bellezza non riducibile solo ai sensi ma più estesa, in cui bello e buono si compenetrano (*καλοκαγαθία*). Il monoteismo giudaico-cristiano abbandona tale convergenza fra bello e buono e la bellezza, acquisisce valore nella misura in cui rappresenta un possibile mezzo, per la glorificazione divina. In età moderna il concetto di bellezza si è progressivamente integrato a una visione funzionalista. Sulla scia dei processi di industrializzazione forma e funzione sono diventati elementi portanti del concetto di bellezza inerente, non solo le opere d'arte per pochi, ma gli oggetti del quotidiano: caffettiere, lampade, automobili e così via. Parallelamente è possibile individuare molteplici concezioni di bellezza svincolate dalla materialità e dal possesso, che trovano senso nella contemplazione (Kant, 1790) e nell'interazione tra soggetto e oggetto. Il senso della bellezza non è in tale prospettiva né soggettivo né oggettivo ma intersoggettivo (Dallari, 2017). Come afferma Porro «la bellezza per esprimersi ha bisogno di un'interazione, di un legame tra un oggetto e chi la osserva» (p. 5, 2018) poiché «si ha bellezza quando si genera un'armonia tra la natura dei sentimenti e la natura degli oggetti» (Franzini, 2011, p. 139). Le ricerche neuroscientifiche hanno esplicitato come l'esperienza di uno stimolo bello è associata a eventi cerebrali specifici. Il nostro cervello reagisce più velocemente, la nostra attenzione aumenta, l'attività motoria viene inibita, il ricordo dello stimolo sarà prolungato e approfondito, si perpetuerà una sensazione di benessere e allo stimolo sarà associata una reazione emotiva positiva (Chatterjee, Vartanian, 2014). Le condizioni affinché ciò avvenga risiedono nella capacità e nella possibilità di sintonizzare il proprio sentire con la bellezza che ci circonda, traendo piacere dalle molteplici sfumature del termine, dal fascino, alla gioia, sino all'eccitazione. Affinché ciò avvenga concedere e concedersi il tempo è indispensabile. In questa prospettiva la capacità di cogliere e fruire la bellezza richiama un insieme composito di soft skills inerenti ad esempio al senso critico, all'empatia, alla capacità di analisi e riflessione, alla curiosità e alla comunicazione. A fronte di ciò l'importanza di educare al bello appare quasi scontata, in quanto funzionale ad arricchire l'educazione del soggetto nella sua globalità. Oggi però l'educazione al bello diviene anche urgente poiché assistiamo a processi

di massificazione e commercializzazione, in cui la bellezza si misura in visualizzazioni e indici di vendita, all'interno di un sistema veloce in cui immagini e immaginario seguono un ritmo frenetico che mal si integra con la contemplazione e lo stupore. È a fronte di tali cambiamenti culturali che la scuola, ancor più che in passato è chiamata a educare al bello, ossia all'ascolto, all'attenzione, alla cura, stimolando gli allievi a migliorare il proprio spirito critico, comprendendo che vi sono molteplici prospettive e soprattutto diverse modalità di interpretazione della realtà (Bertolini, Caronia, 1999). Sarà così possibile suscitare parallelamente il desiderio di tutelare, custodire, imitare ciò che gli allievi ritengono bello nella consapevolezza che «il contrario della bellezza non è la bruttezza, ma la mancanza di bellezza, e quindi la mancanza di una profonda conoscenza emotiva. Se non sappiamo più emozionarci, se siamo vittime della noia e della rassegnazione, allora vuol dire che abbiamo fallito» (Porro, 2018, p. 11). L'educazione al bello non può attendere ma deve essere pensata, progettata e realizzata a partire dalla scuola dell'infanzia, così come da tempo descritto dalla letteratura sul tema a partire dagli scritti di Maria Montessori (2008).

## 2. L'indagine Pratiche creative 3-6

Nell'anno scolastico 2022/2023 un gruppo di ricerca INDIRE afferente alla struttura "Didattica laboratoriale e innovazione del curricolo Area artistico-espressiva" ha intrapreso un percorso di ricerca teso a indagare le modalità e le pratiche attraverso cui le abilità creative vengono stimulate all'interno delle scuole dell'infanzia (Rosa, 2023). Al fine di perseguire tale finalità l'attività di ricerca si è avvalsa di una strategia di ricerca esplicativa secondo un'architettura sequenziale (Trincherò, 2019) e di un approccio mixed method (Burke, Onwuegbuzie, Turner, 2007). Si è dunque condotto un primo studio di tipo quantitativo volto a rilevare le caratteristiche del fenomeno oggetto d'indagine, che verrà poi completato e approfondito attraverso uno studio qualitativo al fine di comprendere in profondità le specificità delle pratiche rilevate. Per la fase quantitativa è stata predisposta un'indagine esplorativa attraverso la somministrazione di un questionario a cui hanno aderito liberamente e autonomamente 3669 docenti della scuola dell'infanzia (dato ripulito dai questionari non completati). Nell'ambito della prima fase sono state indagate, tra le altre dimensioni, le strutture organizzative e i contenuti delle proposte didattiche correlate alla creatività comunemente realizzate. Alla domanda aperta "Ci racconti un'esperienza o un percorso che ha realizzato finalizzato allo sviluppo creativo del bambino dettagliando: finalità, metodi, approcci e strumenti" 16 docenti hanno

riportato percorsi di educazione al bello. Il presente contributo intende presentare un'analisi delle pratiche narrate avvalendosi anche delle affermazioni di chi ha progettato e realizzato le attività.

### 3. Esperienze di educazione al bello

Le testimonianze raccolte attraverso l'indagine "Pratiche creative 3-6" ben rappresentano l'impegno dei docenti della scuola dell'infanzia per sostenere il pensiero divergente dei bambini. All'interno delle progettazioni elaborate l'attenzione verso l'educazione al bello trova differenti e molteplici declinazioni.

La complessa epistemologia del bello che viene infatti esplorata attraverso l'ascolto di un racconto, spesso con lo sguardo rivolto a un'opera d'arte, con la contemplazione del mondo naturale, nella capacità di saper co-creare un'opera collettiva, e anche nella lettura dello spazio che ci circonda.

La bellezza e il senso estetico rappresentano in alcune esperienze il fulcro delle attività proposte, in altre sono parte di finalità più ampie. Al primo gruppo appartiene l'esperienza proposta dalla maestra P.B. che ha progettato un percorso dedicato alla ricerca della bellezza dei gesti, poiché «educare alla bellezza è educazione della competenza emotiva e della sensibilità, è formare una "delicatezza dell'immaginazione" [...] È la chiave per conoscere gli altri, capire i bisogni del prossimo, [...] per proteggere il paesaggio che ci circonda, per proteggere le opere d'arte, per proteggere gli altri essere umani e per curare noi stessi».

Questa accezione di bellezza che prende forma nel gesto verso l'altro richiama alla mente la celebre frase di Anne Herbert «Praticate gentilezza a cacciare e atti di bellezza privi di senso». Riteniamo particolarmente interessante la prospettiva affrontata dalla docente, in quanto propone l'educazione al bello a partire da sé stessi e dal rapporto con l'altro.

La gentilezza e l'importanza di accostarsi all'altro e a sé stessi attraverso lenti capaci di vedere i molteplici colori e sfaccettature di cui tutto e tutti siamo composti, è l'obiettivo del progetto "Vivere a colori" (docente K.B.) finalizzato a «promuovere l'amore verso il bello, le opere d'arte e le bellezze naturali che sono il nostro patrimonio da rispettare e tutelare».

Altrettanto numerose sono le testimonianze in cui il bello è elemento collaterale o complementare di progetti con finalità differenti. La maestra A.G. ha condiviso due progettualità in cui l'ambiente e il rapporto tra architettura e natura, vengono esplorati con l'obiettivo di «sviluppare un gusto estetico» personale e critico nei bambini. Il primo progetto educativo si articola in spazi chiusi e aperti, sia propri della scuola sia naturaliformi, in questo modo il bambino

«prende consapevolezza di far parte di un ambiente naturale e in modo spontaneo si incentiva in lui il senso di cura e protezione della natura». La creazione di un legame fisico ed emotivo tra bambino e ambiente è in questo caso fondamentale anche al fine di sostenere lo sviluppo di un nuovo atteggiamento ecologico nei confronti del mondo che lo circonda, l'esplorazione degli spazi consente di supportare i processi di ricerca, analisi e previsione. Il secondo progetto educativo attraverso «esperienze concrete [intende] far vivere al bambino un percorso tra natura e modernità cercando di renderlo consapevole [il bambino] che architettura e natura possano entrambe convivere e rispettarsi» e che in tal modo è «possibile riappropriarsi degli spazi di vita quotidiana e cominciare a immaginare una nuova dimensione». L'espressione dello spazio come terzo educatore è consolidata e ampiamente condivisa; tuttavia, la dimensione fisica dello spazio e i suoi confini materiali possono essere letti quali elementi imm modificabili e lo sforzo richiesto per superare tali barriere implica l'intervento di una dimensione immaginifica e di pensiero. I bambini divengono così attivi protagonisti nella progettazione degli spazi, perseguendo ideali di bellezza che sono loro propri e che costruiscono progressivamente attraverso la relazione con il gruppo classe.

Il rapporto tra ambiente e bellezza viene esplorato attraverso modalità differenti, la maestra C.S. ha ad esempio scelto il gioco al fine di «avvicinare i bambini verso la conoscenza dell'ambiente che li circonda, cercando di sensibilizzarli alla bellezza del paesaggio e al rispetto dello stesso». L'utilizzo consapevole e orientato del gioco prende corpo come strumento per entrare a far parte dell'ambiente e sentirsi parte di esso, osservare le peculiarità di ciascun elemento e saper riconoscere come medesimi e differenti elementi si combinano tra loro per dare vita a innumerevoli varietà di luoghi specificamente connotati. Tale processo, secondo Mortari, supporta la capacità di «sviluppare una raffinata sensibilità estetica per l'ambiente significa imparare ad apprezzare il valore della diversità biologica» (Mortari, 2020 p.69), riprendendo il concetto di “estetica della terra” di Leopold.

Arte, ambiente e educazione civica si incontrano nel progetto della maestra G.V., che trae ispirazione dall'opera di Michelangelo Pistoletto *La Mela Reintegrata*.

«Il simbolo della mela attraversa tutta la Storia che abbiamo alle spalle, partendo dal morso, che rappresenta il distacco del genere umano dalla Natura e l'origine del mondo artificiale. *La Mela Reintegrata* rappresenta l'entrata in una nuova Era, nella quale mondo artificiale e mondo naturale si ricongiungono generando nella società un equilibrio esteso a dimensione planetaria» (Michelangelo Pistoletto<sup>1</sup>).

---

<sup>1</sup> <http://terzoparadiso.org/la-mela-reintegrata>.

La creatività diviene così «elemento imprescindibile dell'educazione ecologica» (Bruno, 2020, p. 95) e il rapporto tra creatività e natura appare rafforzarsi.

Il progetto di F.B., realizzato all'aperto, si colloca in tale prospettiva e ha come protagonista l'arte, nella sua dimensione prevalentemente grafico-pittorica con l'utilizzo di materiali differenti, naturali e artificiali. Il progetto Emozion-arte (maestra C.C.) è sulla stessa lunghezza d'onda perché non «intende semplicemente insegnare ai bambini l'arte del disegno e della pittura o unicamente promuovere e sviluppare in loro il pensiero divergente, il senso estetico del bello, e la possibilità di usare tutti i mezzi espressivi, ma vuole anche offrire l'opportunità di potenziare l'uso dello sguardo per vedere, scrutare, leggere e interpretare il mondo artistico». Arte, creatività e bellezza si uniscono per consentire quindi la crescita del bambino.

È poi interessante l'utilizzo di più sensi nella ricerca del bello, come nel progetto della maestra G.D.R. in cui la pittura e l'utilizzo dei colori viene integrato con materiali da manipolare.

L'attività proposta da F.R. utilizza invece l'udito per supportare la concentrazione e l'immedesimazione dei bambini, invitati a riprodurre quadri celebri ascoltando musica classica, al fine di «sensibilizzare i bambini alla bellezza [...] e sviluppare interesse per l'ascolto della musica classica e per la fruizione di opere d'arte [attraverso la] predisposizione di un ambiente idoneo a promuovere apprendimenti significativi».

L'esperienza estetica diviene così immersiva e i bambini imparano a massimizzare l'utilizzo di tutti i sensi nei processi di immedesimazione e contemplazione.

Il progetto “Sofia” (maestra A.A.) infine ricerca il bello attraverso la parola e il dialogo filosofico indagando la corrispondenza tra bello e buono, base della civiltà classica, e importante strumento di educazione civica.

La parola è strumento di ricerca della bellezza anche nel progetto di A.G.. In questo caso l'elemento portante sono le lettere, con cui i bambini hanno formato parole e frasi a partire dall'albo illustrato di Leo Lionni *L'albero Alfabeto* (2016), che consente di «vedere la bellezza in luoghi diversi, come le parole».

Le metodologie e le strategie utilizzate sono molteplici soprattutto quando l'interesse per il tema è ampiamente condiviso tra più insegnanti. Ad esempio, la maestra G.M. racconta come nell'istituto sia stato sentito «come un “imperativo pedagogico” quello di – almeno tentare – educare al bello. [...] l'idea alla base di questo progetto è stimolare e educare i bambini “gioiosamente” al bello» attraverso strategie laboratoriali e strumenti differenti. Circle time, coding, pittura, cooperative learning sono alcune delle modalità maggiormente utilizzate per condurre i laboratori.

In questi casi il bello si fa volano per l'esplorazione di terreni differenti e prende forma nella cura dell'ambiente circostante, sia esso inteso come opera naturale o artistica.

In tutti i progetti considerati, lo spazio e l'ambiente in cui l'azione educativa si sviluppa sono protagonisti diretti dell'apprendimento attivo e contribuiscono allo sviluppo del senso estetico. Inserire tale elemento nella progettazione educativa rappresenta il pilastro per la costruzione e percezione dell'ambiente quale naturale estensione del proprio corpo.

In alcuni casi lo spazio stesso è il protagonista, come nel progetto Murales (S.P.) in cui attraverso una progettazione e collaborazione verticale tra alunni dell'infanzia e del liceo artistico sono stati realizzati disegni negli spazi scolastici, cortile e mensa. La condivisione di una progettualità e il coinvolgimento di studenti afferenti a gradi differenti per la personalizzazione di ambienti scolastici rafforza il senso di appartenenza all'istituzione e al luogo. Ne emerge un ambiente funzionale al benessere di chi, a vario titolo, vi interagisce. Molte delle testimonianze raccolte sono in parte ispirate ai libri, la narrativa per l'infanzia diviene quindi in tutte le esperienze un mediatore importante. Tra i testi citati da più docenti vi è ad esempio il racconto "Il prato fiorito" dal libro *La Fabbrica dei colori*. I laboratori di Hervé Tullet (2016) in cui è portata all'attenzione la dimensione collettiva «che rispecchia la volontà di "abbellire" la nostra vita; dal niente nasce il tutto, dalla capacità di meravigliarsi, si creano mondi nuovi!» (maestra E.G.).

#### 4. Conclusioni

Per ragioni di sintesi non è stato possibile dettagliare in modo più approfondito quanto riportato in merito alle esperienze realizzate. Ne emerge comunque un'attenzione verso l'educazione al bello ampia, capace di cogliere, e proporre sfumature di senso molteplici. Nessuno dei progetti ricalcava il solco della banalità ma al contrario prendeva il via dall'osservazione, dai contesti di appartenenza e dalle peculiarità dei bambini. Il risultato ci ha permesso di intravedere molteplici traiettorie di sviluppo dell'educazione al bello. Obiettivo della seconda fase della ricerca sarà quello di approfondire tali esperienze attraverso gli strumenti dell'indagine qualitativa, e ipotizziamo che il numero di percorsi finalizzati alla comprensione e interpretazione della bellezza saranno molti di più. Tra gli elementi che accomunano i vari progetti, e che crediamo importante rilevare, vi è l'esplicita correlazione tra educazione al bello e sostegno allo sviluppo di competenze empatiche e socio-relazionali. L'educazione al bello si declina così in pratiche di cura verso sé stessi, verso gli altri e verso l'ambiente che ci circonda, in primis quello naturale.

Su tali presupposti non crediamo di peccare di eccessivo ottimismo riprendendo la celebre frase di Dostoevskij, e aggiungendovi una postilla: La bellezza salverà il mondo; se sapremo coglierla. L'educazione può dare un importante contributo a tale processo.

## References

- Bertolini P., Caronia L. (1999). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bruno R. T. (2020). *Educare al pensiero ecologico. Letture, scritture e passeggiate per un mondo sostenibile*. Milano: Topipittori.
- Chatterjee A., Vartanian O. (2014). Neuroaesthetics.. *Trends in cognitive sciences*, 18(7): 370-5. DOI: 10.1016/j.tics.2014.03.003.
- Dallari, M. (2017). Editoriale. La bellezza può essere un obiettivo educativo?. *Encyclopaideia*, 21(48). DOI: 10.6092/issn.1825-8670/7414.
- Eco U. (2004). *La bellezza come proporzione di armonia. Il numero e la musica*.
- Eco U., a cura di (2018). *Storia della bellezza*. Milano: Bompiani.
- Franzini E. (2012). *Introduzione all'estetica*. Bologna: il Mulino.
- Johnson R. B., Onwuegbuzie A. J., Turner L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of mixed methods research*, 1(2): 112-133. DOI: 10.1177/1558689806298224.
- Kant I. (1970). *Critica del giudizio*. Milano: UTET.
- Lionni L. (2016). *L'albero Alfabeto*. Milano: Babalibri.
- Montessori M. (autore), Lamparelli C., a cura di (2008). *Educare alla libertà*. Milano: Mondadori.
- Mortari L. (2020). *Educazione ecologica*. Roma-Bari: Laterza.
- Porro S. (2018). *Educare alla bellezza*. Torino: ELLEDICI.
- Rosa A. (2023). Pratiche Creative 3-6 nella scuola dell'infanzia. *QTimes – webmagazine*, XV(3). DOI: 10.14668/QTimes\_15328.
- Trincherò R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Tullet H. (2016). *Fabbrica dei colori. I laboratori di Hervé Tullet*. Milano: L'ippocampo.

## Per abitare il mondo tra cura e bellezza Inhabiting the world between care and beauty

Orietta Vacchelli\*

### Riassunto

Nel tentativo di delineare possibili canoni interpretativi della società contemporanea, il discorso pedagogico suggerisce l'urgenza educativa di promuovere un rinnovato e armonico rapporto tra l'uomo e gli ambienti di vita in un generale ripensamento dei modi delle relazioni umane. Tra plurali prospettive euristiche nel solco della pedagogia dell'ambiente, far riscoprire lo stupore e la bellezza del *vivere insieme nel mondo*, mediante i diversi linguaggi storico-artistici nell'incontro con il patrimonio paesaggistico e culturale, dischiude significative occasioni di promozione umana e di sostenibilità, in cui l'imparare le posture della cura rappresenta la conquista più alta, sempre in divenire, mai definitiva.

**Parole chiave:** educazione, paesaggi, cura, bellezza, arte.

### Abstract

In an attempt to outline possible interpretative canons of contemporary society, the pedagogical discourse suggests the educational urgency of promoting a renewed and harmonious relationship between man and the living environments in a general rethinking of the ways of human relationships. Among plural heuristic perspectives in the wake of environmental pedagogy, to rediscover the amazement and beauty of *living together in the world*, through the different historical-artistic languages in the encounter with the landscape and cultural heritage, opens up significant opportunities for human promotion and sustainability, in which learning the postures of care represents the highest conquest, always in progress, never definitive.

**Key words:** education, landscapes, care, beauty, art.

*Articolo sottomesso: 07/09/2023, accettato: 07/11/2023*

*Pubblicato online: 29/12/2023*

---

\* Professore associato, Università Telematica Pegaso.

## 1. Introduzione

“Gli alberi, ciascuno nella singolarità che è loro propria, attraverso le storie che ci hanno accompagnato fin dall’infanzia, quando imparavamo a conoscerli e a riconoscerli, continuano a raccontarci fiabe, avventure romanzesche, solitudini bucoliche” (Demetrio, 2018, p. 91).

Le recenti tragedie mondiali, tra pandemia, catastrofi ambientali e guerre che gravano ancora sul nostro pianeta hanno generato nei popoli profonde sofferenze e separazioni, in un diffuso stato di individualismo e di indebolimento del tessuto sociale. Impauriti e increduli per tali eventi inaspettati e caratterizzati da inaudita tragicità che hanno sconvolto le nostre vite quotidiane, ci accorgiamo che troppo spesso “ci siamo lasciati assorbire dalle cose e frastornare dalla fretta” (Dal Pane, 2020, p. 22) e abbiamo perso di vista il vero senso del vivere, a tal punto che il buio sembra essere calato sull’umanità.

Avvertiamo il bisogno di “qualcuno che ci venga incontro [...], si metta al nostro fianco, ci accompagni nel cammino” (p. 10) ed è da una simile urgenza che si sottolinea quanto l’azione educativa possa supportare nel far riscoprire la bellezza del vivere insieme, nel far ripensare gli stili di vita, le relazioni tra le persone e con il mondo, l’organizzazione delle società, nel saper ridare significato all’esistenza stessa (Birbes, 2016).

Così narrava Giono nel suo libro *L'uomo che piantava gli alberi* (1996): “si trattava, quando intrapresi la mia lunga passeggiata in quel deserto, di lande nude e monotone [in cui] mi trovavo in mezzo a una desolazione senza pari” (p. 15). A distanza di pochi anni – il racconto così si conclude – “lo stesso luogo si era trasformato in una foresta in cui era impossibile non restare soggiogati dalla bellezza di quei giovani alberi in piena salute” (p. 35).

Con la volontà di superare indifferenza, noncuranza ed egoismi personali nella consapevolezza della comune appartenenza alla famiglia umana, potremo anche noi contribuire a *far germogliare* semi di speranza, riscoprendo la bellezza di un’alba nuova per trasformare le “lande deserte” ed opprimenti in nuove foreste rigogliose e solidali.

L’intento del presente contributo è quello di indagare come mediante l’arte, nelle sue variegate forme ed esperienze educative, si possa ritrovare “il bello che nutre la speranza per superare le paure [...], per essere forti nell’accettare con coraggio le avversità, per coltivare la capacità di guardare la realtà da inedite prospettive” (Zizioli, 2021, p. 226) e per saper tessere reti di prossimità *nell’aver riguardo del mondo*, a partire dallo ‘sguardo’ dell’artista nel raccontare e rappresentare natura e paesaggi.

## 2. Per una nuova armonia tra l'uomo e gli ambienti di vita

Appare ormai largamente condivisa l'affermazione che l'attuale modello dominante di sviluppo non sia più sostenibile. Il degrado ambientale con i devastanti impatti dei cambiamenti climatici e l'accentuata frammentazione sociale nelle acute disuguaglianze socio-economiche sono solo alcune delle tante pressanti questioni della nostra epoca che testimoniano quanto l'investimento nella sola crescita economica non sia in grado di generare un miglioramento della qualità della vita per l'intera umanità.

Anche i maggiori sforzi della ricerca tecnologica e scientifica hanno da essere indirizzati nel considerare il *servizio* che essi possono offrire alle società umane, secondo una nuova idea di sviluppo ove sostenibilità economica, ambientale e sociale siano strettamente coniugate, e affinché possano dare un nuovo impulso nel supportare il raggiungimento dei 17 obiettivi definiti nell'Agenda ONU 2030 per lo sviluppo sostenibile. Infatti, interpretare la crisi ecologica solo in termini tecnologici potrebbe condurre a ritenere che sia sufficiente impostare alcuni correttivi nelle politiche di gestione delle risorse per avviare processi di risoluzione. Tuttavia, benché gli approfondimenti euristici delle comunità scientifiche e i processi innovativi introdotti dal progresso tecnologico costituiscano un riferimento imprescindibile di supporto per la *governance* internazionale, serve soprattutto dar vita a nuove riconfigurazioni del nostro stesso tessuto culturale (Mortari, 2020).

Occorre allora, in tal senso, operare alcuni cambiamenti nel modo di interpretare il mondo e le relazioni con gli altri, nella consapevolezza che gli uomini non sono, in generale, unicamente incentivati ad agire per il solo conseguimento dell'utile o per il soddisfacimento di un bisogno. È necessario, in altri termini, "supporre che gli uomini [...] agiscano anche spinti da un insieme di motivazioni, come la generosità e il desiderio di donare, l'alleanza e l'amicizia" (Pulcini, 2001, p. 177). La riscoperta della bellezza del vivere insieme nel mondo, la valorizzazione dei comportamenti di sollecitudine verso l'altro e di solidarietà tra comunità e popoli costituiscono alcuni di quei presupposti axiologici fondamentali per promuovere significative visioni alternative all'attuale modalità predominante di rapportarsi con l'umano e con l'ambiente (Malvasi, 2020).

È questa, in effetti, un'urgenza prioritariamente 'educativa' che implica il ripensamento dei parametri etico-epistemologici del pensiero contemporaneo, non sempre adeguati a cogliere le complesse interdipendenze dell'uomo nella rete della vita, in favore di una rinnovata antropologia. "Un'antropologia che permetta di spezzare il cerchio del dominio sulla natura, sulle cose, sull'uomo. Una visione dell'uomo che faccia riscoprire la bellezza del creato in cui siamo

posti, il rispetto e la valorizzazione delle diversità e delle differenze, la riscoperta di nuovi significati come quello del condividere, del patire-con, dello stare-con, del prendersi cura di” (Vinco, 2001, p. 33).

Pertanto, per delineare un cambiamento verso un nuovo modello di sviluppo, umano e sostenibile, è fondamentale che si instauri un rinnovato sodalizio tra uomo e ambiente. Si tratta di creare una alleanza che consenta all’uomo di adottare stili di vita conformi al proprio sviluppo integrale e, al contempo, in equilibrio con gli ecosistemi naturali nel favorire partecipazione civico-sociale e scelte di bene comune (Malavasi, 2017).

Questa prospettiva di pensiero consente di non concepire gli ecosistemi e i territori come risorse illimitate da sfruttare, oppure ancora come opportunità esclusivamente al servizio dei bisogni umani, ma proietta a *custodire* preziosamente l’intero pianeta, promuovendo così “in tutti i popoli un nuovo sentimento d’interdipendenza globale e di responsabilità condivisa per il benessere di tutta la famiglia umana, della grande comunità della vita e delle generazioni future” (La Carta della Terra, 2000).

La pedagogia dell’ambiente, sorretta da un solido orientamento etico-educativo, è chiamata a delineare contributi significativi per rafforzare una convivenza pacifica e solidale tra gli uomini e tra l’uomo e gli ambienti di vita. Come afferma Del Gobbo (2017, p. 271), “nella sempre più consistente rilevanza della categoria di responsabilità è possibile individuare un fattore chiave per comprendere l’affermarsi del concetto di sostenibilità” nell’articolazione di itinerari educativi volti a far maturare un armonico rapporto tra uomo e ambiente.

Altresi, la promozione della democrazia partecipativa nella *governance* del territorio secondo azioni di cura delle relazioni umane e con l’ambiente costituisce un primario orientamento per pratiche educative che non trascurano di far acquisire quei riferimenti culturali e in termini di competenze a garanzia di uno sviluppo equo e sostenibile. Ed è proprio nella cura delle relazioni umane e verso l’ambiente che si rende possibile interpretare con inedite modalità i rapporti umani e con l’intero ecosistema, che è possibile progettare percorsi di sviluppo sostenibile efficaci nel formare ad un “abitare con misura la terra” (Mortari, 2020, p. VII).

### 3. Nell’aver cura delle relazioni

Per suggerire quali possibili ‘misure’ scegliere per abitare il mondo contemporaneo, la riflessione si concentra sul *‘prendersi cura’* come radice e primario fondamento ontologico e strutturale dell’esistenza umana. Si tratta di un modo di essere *essenziale*, ovvero qualcosa di più di semplici azioni di premura o di attenzione verso l’altro. “La cura, in quanto totalità strutturale unitaria, si situa,

per la sua apriorità esistenziale, ‘prima’ di ogni ‘comportamento’ e di ogni ‘situazione’ dell’Esserci” (Heidegger, 1982, p. 242).

Secondo Mortari (2017), nella linea di pensiero di Heidegger, la cura rappresenta la *modalità fondamentale dell’esserci* con cui l’uomo si relaziona con il mondo e con le altre persone, riconoscendoli non come oggetti ma come soggetti dotati di valore.

La cura verso l’altro, ed anche per le cose del mondo, si fonda sui presupposti di *sentirsi responsabili*, in una *tensione donativa*, per *aver riguardo*. Il sentirsi responsabili è la condizione etica per l’azione di cura, avvalorata da una modalità di sentire che ci fa percepire l’altro nel suo valore. Significa essere disponibili ad agire con premura e sollecitudine verso quanto è necessario fare per procurare benessere, nella specifica situazione contestuale. La tensione donativa, intrinseca all’azione di cura, è invece quell’elemento di gratuità che, uscendo dalla logica del calcolo, del negoziabile e del misurabile, fornisce il senso dell’agire responsivo. Entrambe le componenti costituiscono le dimensioni essenziali di eticità della cura. Tuttavia, per fornire una buona cura, esse devono essere connesse al rispetto, all’*aver riguardo*. Avere riguardo implica un’attenzione libera da significati predefiniti verso l’unicità, le qualità singolari e il riconoscimento di un proprio valore intrinseco (Mortari, 2018).

Allora, in territori sempre più connotati dal transito anonimo di persone in luoghi concepiti per lo più per fini funzionali – ed ancor più in realtà ferite a causa di gravi eventi dirompenti – è fondamentale ripartire dalla valorizzazione del patrimonio ambientale e culturale per tendere in chiave educativa a far accrescere padronanza culturale in approcci di cura nell’affrontare con resilienza solitudini, crisi e sfide che si possono presentare nella quotidianità, in particolare come occasione di rielaborazione di spaesamento ed eventuali disagi provati (Nuzzaci, 2022).

Nella fruizione intenzionalmente educativa di beni culturali, artistici e paesaggistici per un’interpretazione condivisa di segni e significati, si avvia la possibilità dell’incontro tra persone, in un riconoscimento reciproco, in cui si rende possibile un incremento della personale maturazione nel progettare il proprio cammino di vita, anche nel trasformare situazioni di fragilità e sofferenza in occasioni di riscatto e sviluppo. Attraverso, dunque, il ‘prendersi cura’ delle relazioni con il mondo e con le persone nella reciprocità, si può dischiudere la possibilità della trasformazione, del mutamento nel modo di vivere i luoghi, dell’anonimato e non luoghi (Augè, 2018), riuscendo, in tal modo, nel tentativo di “concretizzare città solidali e inclusive” (Malavasi, 2012, pp. 13-26).

Assunto che le dinamiche educative non vanno interpretate solo per quanto riguarda la sfera cognitiva, legata alla trasmissione culturale, ma anche includendo tutti quegli elementi che appartengono al mondo interiore della condizione umana, l’agire educativo mediante i plurali linguaggi espressivi,

nell'esplorazione diretta di paesaggi e ambienti e nelle loro variegata rappresentazioni, può nutrire legami e dar voce ad emozioni e vissuti che l'esperienza stessa può evocare, oltre a divenire un significativo momento di riflessività su quanto esperito. "L'*homo sentiens*, emozionale, non è qualcosa di residuale rispetto all'uomo razionale, cognitivo. Per il personalismo, *pathos* e *logos* costituiscono due caratteristiche fondamentali dell'essere umano" (Pati, 2016, p. 12). In proposte educative artistiche, l'esperienza stessa del personale modo di essere nel mondo, di vivere ambienti e paesaggi può trovar modo di venir espressa graficamente e prendere una forma tale da raccontare anche delle emozioni con essi instaurati (Garista, 2022) in dinamiche personali di possibili evoluzioni.

Nel progettare simili percorsi educativi, occorre porsi in un atteggiamento di *epoché* nell'incontrare l'altro, e l'esperienza stessa od opera d'arte o letteraria che sia. Mediante tale approccio si pongono sullo sfondo tutti i luoghi comuni, i pregiudizi e le abitudini mentali che fanno scivolare le relazioni umane in una gestione scontata e tecnicista, che impediscono l'accesso all'artefatto come a qualcosa di non già predefinito. Quando le relazioni con gli altri, e in particolare quelle di cura, si svolgono in maniera impersonale e ripetitiva, non ci svelano nulla che già non sappiamo dell'altro in quanto vediamo la sua storia come qualcosa di già noto e già sperimentato in altre occasioni. Se questo 'nuovo sguardo' dà spazio, invece, anche ai sentimenti, all'intuizione, alla memoria e all'immaginazione, allora, nell'incontro può avviarsi quel dialogo autentico che può generare benessere, cambiamento e sviluppo (Iori, 2009).

L'educazione, altresì, non può sottrarsi ad un confronto con la "coscienza dei volti" (Malavasi, 2015). Sulle orme del pensiero di Lévinas (1979, 2006), il *volto dell'altro* "testimonia della *presenza* vivente dell'altro" (Giosi, 2019, p. 21), ovvero, che egli non è conoscibile secondo l'usuale dinamica di un soggetto che conosce un oggetto. "Il volto non è e non può essere semplice 'oggetto' [...]: se lo diventa, allora questo è il segno di un disconoscimento dell'altro, di una negazione dell'altrui umanità e presenza" (pp. 21-22). Esso si delinea, invece, come un appello, una chiamata a prenderci cura della sua esistenza; ad un ascolto che apre, nel rapporto Io-Altro, alla scoperta dell'altro in tutta la sua ricchezza e in tutte le sue possibilità realizzabili (Vincio, 1997).

L'ascolto dialogico di racconti e di storie di vita, intrecciati nell'osservazione di ambienti e paesaggi, reali o rappresentati, costituisce quell'insieme di elementi strutturanti per ricreare prossimità, convivialità e sviluppo, in una rigenerata alleanza con la natura e con il mondo.

#### 4. Nel riscoprire la bellezza del mondo

Nella disposizione al dialogo, è possibile incontrare l'altro valorizzandone

le peculiarità e, congiuntamente, ricercando quei riferimenti comuni e condivisi necessari al progettare il vivere insieme nel mondo in modo democratico e solidale (Fiorucci, 2017; Santerini, 2018).

In tale orientamento, il patrimonio ambientale, artistico-culturale costituisce un'autentica occasione per indirizzare l'umanità in un cammino verso la generazione di un 'umanesimo planetario'. Infatti, in percorsi educativi, nell'incontro con paesaggi, eventi espositivi e musei, nella dimensione storico-artistica, è possibile la promozione di un diverso sguardo nel fruitore "attivando un'azione fatta di esplorazione e sperimentazione che sfocia in una costruzione condivisa di nuove conoscenze e saperi" (Zuccoli, 2023, p. 9). In altri termini, nel favorire l'esplorazione diretta dell'opera d'arte e di beni culturali, si mira non tanto a far acquisire in modo passivo significati depositati, quanto piuttosto, nella molteplicità dei linguaggi espressivi, a incoraggiare scambi di prospettive per la costruzione di interpretazioni condivise (Zuccoli, 2020).

Si tratta di esperienze educative che suggeriscono spunti per riflettere sul personale rapporto con il mondo, secondo uno sguardo fenomenologico, "mettendo tra parentesi tutto ciò che già si conosce o si presume di sapere [per] dischiudere l'esperienza autentica di qualcosa o di qualcuno" (Bruzzone, 2016, p. 44), in cui l'osservatore non riveste più semplicemente il ruolo di spettatore, ma diventa, piuttosto, un fruitore attivamente impegnato nella relazione stessa con l'artefatto (Corsi, Naval, 2014).

Tutto ciò può essere generativo di una conoscenza intersoggettiva, centrata sulla relazione, sul vissuto esperienziale e sulla condivisione-negoziatura di stati soggettivi interpersonali (Dallari, 2012). Anzi, potremmo sostenere che l'esperienza vissuta diviene il fondamento, la fonte di conoscenza e il vero patrimonio per il realizzarsi di pratiche educative incardinate sulla cura, tanto come paradigma educativo quanto come finalità primaria da far gradualmente acquisire dagli educandi. Ed è nell'esperienza stessa vissuta che immaginazione, intuizione e meraviglia aprono vie d'accesso inedite per generare un tipo di conoscenza diversa, non subordinata a canoni interpretativi unicamente razionali (Iori, 2009).

Nell'ottica di un pensiero della complessità in ambito educativo che sappia tener conto delle relazioni interpersonali e sia, al contempo, generativo di un'organizzazione unitaria della conoscenza, ragione ed estetica, connotazione e denotazione, logos e mythos interagiscono dinamicamente, tanto che la dimensione teorica e simbolica non risulta mai separata da quella empirica e pratica (Dallari, 2021).

Dunque, se "l'esperienza del singolo non è distinguibile dall'*alterità*, dal contesto ambientale e dal *mondo*" (Dallari, 2012, p. 61), anche in talune opere d'arte tale prospettiva viene resa tangibile nella raffigurazione stessa realizzata dall'artista che, qualora assunta in intenzionali esperienze educative, rivela la

plurale possibilità di svelamento di senso dell'opera, dalla lettura della materialità segnica. Unitamente, il racconto di opere letterarie può divenire vera e propria "metafora della vita" che, nel dispiegare tutta la sua valenza educativa, può fornire gli opportuni strumenti "per approfittare del sollievo che le parole, talvolta più di altre risorse materiali, sanno offrire" (Demetrio, 2012, p. 32), secondo una via simbolica come fonte conoscitiva ed educativa.

Il discorso pedagogico, pertanto, nell'impegno a ricercare e progettare l'unione dell'umano con il mondo, rivela con forme nuove itinerari che dischiudono lo spirito artistico ed etico della spontanea espressione umana. "Artistico, in quanto ricerca della bellezza quale condizione umana esistenziale, anelito a vedere intorno a sé quanto di più bello l'essere umano possa realizzare. Etico, in quanto ricerca del senso morale che unisce persona a persona e chiede quel rispetto che si rinnova di momento in momento nelle nostre azioni quotidiane" (Chistolini, 2016, p. 12) nell'abitare il mondo e nel fruire di risorse naturali e culturali.

Prendersi cura del mondo cogliendone la bellezza potrebbe, in conclusione, rappresentare una via possibile per quella svolta antropologica richiesta all'umanità d'oggi, prospettiva euristica da esplorare per il discorso pedagogico.

## 5. Appunti per una progettazione educativo-didattica

Nell'intenzionalità pedagogica di generare una cultura della sostenibilità, come *pensiero ecologico* (Mortari, 2001) che nelle progettualità mira ad educare al pensare e al conoscere, al sentire e ai valori etici tra bellezza e cura, si tracciano alcune principali linee orientative per l'ideazione di itinerari educativo-didattici.

Anzitutto, la scelta della *situazione educativa* rappresenta la prima operazione che il docente e l'intera *équipe* pedagogica in prospettiva interdisciplinare sono chiamati a compiere. Nelle connessioni con il piano formativo d'istituto e curriculare, la selezione di quali opere d'arte e/o letterarie, mostre, iniziative del territorio, luoghi, enti museali, ecomusei, testimoni, eventi di cronaca ... possono essere individuati nella delineazione delle varie fasi del percorso progettuale impegna la riflessione a più livelli.

A partire dai bisogni e dalle *domande educative* (Pellerey, Grzadziel, 2014) degli allievi, tenuto conto delle loro curiosità conoscitive e motivazioni, della personale maturità cognitiva e affettiva-emozionale, nello stabilire le plurali collaborazioni con le varie realtà educative del territorio, sono da pianificare pratiche educative "interazionali e personalizzate" (Lapp, Bender, Ellenwood, John, 1975) che non trascurano di precisare le connessioni reciproche tra momenti

*indoor* nelle aule e laboratori scolastici e *outdoor* (Vacchelli, 2018), nel rispetto delle specifiche responsabilità e competenze professionali.

È in tale cornice, che scambi dialogici, in relazioni educative connotate da forte comprensione empatica e da ascolto attivo, possono dischiudere l'occasione per promuovere pensiero critico e apertura alla pluralità di visioni del mondo, forme comunicative a supporto dei processi di socializzazione e l'educazione sociale e alla sociabilità in generale (Pati, 1996). In particolare, in momenti di conversazione di gruppo – secondo un approccio problematizzante e di coscientizzazione di matrice freireriana – sono da suscitare riflessioni inerenti alle molteplici tonalità emotive evocate nella fruizione del bene culturale (e paesaggistico-ambientale) in grado di nutrire il sentire estetico e di far emergere valori connessi al suo rispetto e alla sua tutela e valorizzazione.

La *trasposizione didattica di testi esperti* (Mattozzi, 2011) è la seconda operazione che il docente è chiamato a realizzare qualora intenda fornire le conoscenze fondamentali circa l'artista autore dell'opera d'arte scelta per una sua fruizione nel quadro storico-culturale in cui si colloca; circa il bene materiale oggetto di studio nell'intreccio con la dimensione paesaggistico-territoriale in cui è situato; circa l'opera letteraria nella sua grammatica costitutiva nel solco del discorso culturale sotteso. Ciò potrebbe riguardare estesamente luoghi e territori nelle connessioni anche tra studi di ordine locale e generale/globale.

Si tratta di un'operazione che richiede solide competenze del docente e non priva di complessità: nel trasporre concetti e strutture conoscitive in forme testuali adeguate, 'a misura' degli studenti a cui saranno proposti, sono da valutare tutte le opportune mediazioni per l'accessibilità al lessico specifico e alle conoscenze, prestando attenzione tuttavia ad evitare deformazioni e semplificazioni che possono variare i significati della frazione di sapere epistemologico a cui si riferiscono.

Tutto ciò rappresenta un aspetto rilevante nell'ideazione progettuale, ovvero la valutazione della *qualità e della tipologia degli strumenti e dei materiali didattici*. Nell'idea di potersi avvalere della pluralità di risorse e strumentazioni disponibili oltre ai testi trasposti, un approfondimento necessario riguarda gli ambienti digitali e le molteplici e avanzate innovazioni tecnologiche che designano nuove forme di costruzione della conoscenza, anche nell'ambito dell'educazione all'arte e al patrimonio (Luigini, Pancioli, 2018)

Infine, un ulteriore elemento imprescindibile nei processi progettuali riguarda le scelte inerenti alle varieguate metodologie didattiche da assumere, afferenti altresì al *grado di strutturazione* della pratica educativa. Nell'ottica di promuovere la piena partecipazione attiva degli allievi in ogni fase dell'itinerario delineato, in proposte laboratoriali di gruppo che non celano il valore del fare e del fruire creativamente di opere d'arte e letterarie, nonché dei beni naturali e ambientali, si sottolinea la forte valenza educativa di esperienze che

siano in grado di attivare la pluralità di linguaggi umani, dall'espressività grafico-pittorica a forme di scrittura creativa personale e collettiva, dall'esplorazione senso-percettiva motoria alla realizzazione di artefatti con l'impiego di più materiali e tecniche, anche nell'utilizzo di narrazioni e dell'alfabeto musicale. La costante attenzione poi ai *feedback* forniti dagli studenti in ogni momento dell'intervento può suggerire tutte quelle modifiche necessarie per il pieno raggiungimento del successo formativo.

Una ulteriore osservazione da sottolineare a conclusione di questi appunti di progettazione è relativa alla necessità di far esperienza stessa, nel vivere la quotidianità della scuola, di un clima generale di *riguardo* e di *sollecitudine verso l'altro e gli ambienti scolastici* che ribadisce il valore del sapersi meravigliare e stupire di fronte alle conquiste personali e collettive, alla bellezza di elaborati e artefatti e del servizio che ogni studente responsabilmente sa mettere a disposizione, soprattutto nel prendersi cura di situazioni di maggior fragilità e in contesti ambientali di degrado e abbandono.

## Riferimenti bibliografici

- Augé M. (2018). *Non luoghi*. Milano: Elèuthera.
- Baldriga I. (2017). *Diritto alla bellezza. Educazione al patrimonio artistico, sostenibilità e cittadinanza*. Milano: Mondadori Education.
- Birbes C. (2016). *Custodire lo sviluppo coltivare l'educazione. Tra pedagogia dell'ambiente ed ecologia integrale*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Bruzzone D. (2016). *L'esercizio dei sensi. Fenomenologia ed estetica della relazione educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Chistolini S. (2016). *Pedagogia della natura. Pensiero e azione nell'educazione contemporanea: Asilo nel Bosco, Jardim-Escola Joao de Deus, Outdoor Education*. Milano: FrancoAngeli.
- Corsi M., Naval C. (2014). Editoriale. Arte e Musei. Educazione e Formazione, Scienze e Comunità. *Education Sciences & Society*, 5(2): 5-11.
- Dallari M. (2012). A regola d'arte (visiva). In V. Iori, a cura di, *Animare l'educazione. Gioco pittura musica danza teatro cinema parole*. Milano: FrancoAngeli.
- Dallari M. (2021). *La zattera della bellezza. Per traghettare il principio di piacere nell'avventura educativa*. Trento: Il Margine.
- Dal Pane E., a cura di (2020). *Il contagio della speranza*. Castel Bolognese: Itaca.
- Del Gobbo G. (2017). Azioni educative diffuse per comunità sostenibili: riflessioni introduttive. In M. L. Iavarone, P. Malavasi, P. Orefice, F. Pinto Minerva, a cura di, *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Demetrio D. (2012). *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*. Milano-Udine: Mimesis.

- Demetrio D. (2018). *Foliage. Vagabondare in autunno*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Fiorucci M. (2017). Educatori e mediatori culturali: elementi per la formazione interculturale degli educatori. *Pedagogia Oggi*, XV(2): 75-90.
- Garista P. (2022). Disegnare l'emergenza. Una via arto-grafica alla ricerca educativa. In G. Annacontini, A. Vaccarelli, E. Zizioli, a cura di, *Sesto atto. Prospettive per una Pedagogia dell'emergenza*. Bari: Progedit.
- Giono J. (1996). *L'uomo che piantava gli alberi* (trad. it.). Milano: Salani.
- Giosi M. (2019). *Pedagogia della cura e integrazione sociale*. Roma: Anicia.
- Heidegger M. (1982). *Essere e tempo*. Milano: Longanesi.
- Iori V., a cura di (2009). *Quaderno della vita emotiva. Strumenti per il lavoro di cura*. Milano: FrancoAngeli.
- La Carta della Terra (2020). In <https://www.cartadellaterra.it>.
- Lapp D., Bender H., Ellenwood S., John M. (1975). *Teaching and learning. Philosophical, psychological, curricular applications*. Macmillan: New York.
- Lévinas E. (1979). *La traccia dell'Altro*. Napoli: Pironti.
- Lévinas E. (2006). *Totalità e infinito*. Milano: Jaca Book.
- Luigini A., Panciroli C. (2018). *Ambienti digitali per l'educazione all'arte e al patrimonio*. Milano: FrancoAngeli.
- Malavasi P. (2012). Smart education. Vivere e testimoniare in, con e per istituzioni giuste. In P. Malavasi, a cura di, *Smart city. Educazione, reciprocità*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Malavasi P. (2015). Quello che sta accadendo alla nostra casa. In W. Magnoni, P. Malavasi, a cura di, *Laudato si'. Niente di questo mondo ci è indifferente*. Milano-Brescia: Centro Ambrosiano - Fondazione "Opera diocesiana San Francesco di Sales".
- Malavasi P. (2017). Pedagogia dell'ambiente, educazione allo sviluppo sostenibile, responsabilità sociale. In M.L. Iavarone, P. Malavasi, P. Orefice, F. Pinto Minerva, a cura di, *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Malavasi P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Mattozzi I. (2011). Paesaggi + musei, per una didattica dei paesaggi. In E. Gennaro, a cura di, *Musei e paesaggio. Da tema di ricerca a prospettiva d'impegno*. Ravenna: Angelo Longo Editore.
- Mortari L. (2001). *Per una pedagogia ecologica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Mortari L. (2017). Educatori e lavoro di cura. *Pedagogia Oggi*, XV(2): 91-106.
- Mortari L. (2018). L'aver cura: filosofia ed esperienza. In S. Olivieri, *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Mortari L. (2020). *Educazione ecologica*. Roma-Bari: Laterza
- Nuzzaci A. (2022). I beni culturali e ambientali nella formazione in contesti post-catastrofe: contrastare il rischio alfabetico. In G. Annacontini, A. Vaccarelli, E. Zizioli, a cura di, *Sesto atto. Prospettive per una Pedagogia dell'emergenza*. Bari: Progedit.
- Pati L. (1996). *Pedagogia della comunicazione educativa*. Brescia: La Scuola.

- Pati L., a cura di (2016). *Sofferenza e riprogettazione esistenziale*. Brescia: ELS-La Scuola.
- Pellerey M., Grzadziel D. (2014). *Educare. Per una pedagogia intesa come scienza pratico-progettuale*. Roma: LAS.
- Pulcini E. (2001). *L'individuo senza passioni*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Santerini M. (2018). L'educazione alla cittadinanza nell'era della "post-verità". In S. Polenghi, M. Fiorucci, L. Agostinetti, a cura di, *Diritti Cittadinanza Inclusione*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Vacchelli O. (2018). Outdoor Education e memoria storica. In C. Birbes, a cura di, *Outdoor Education. Sguardi interpretative e dimensioni pedagogiche*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Vinco R. (1997). Ripartire dal volto dell'Altro. Spunti di riflessione sul pensiero di Emmanuel Lévinas. *Esperienza e Teologia*, 4: 96-104.
- Vinco R. (2001). Prendersi cura. Verso una antropologia della condivisione: dalla Cura di Heidegger alla reponsabilità di Lévinas. *Esperienza e Teologia*, 12: 31-47.
- Zizioli E. (2021). "Lezioni di volo" per ricominciare a vivere. La *Visual Narrative* nel tempo dell'emergenza: riscoperta del potenziale educativo. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 11(2): 126-142.
- Zuccoli F. (2020). Tra educazione formale e non formale, un progetto interdisciplinare a partire dal contatto con le opere d'arte. *Formazione & Insegnamento*, 1: 388-396.
- Zuccoli F. (2023). Paesaggi, natura, arte ed educazione. In C. Canonica Manz, M. Bottinelli Montandon, a cura di, *Esperienza Museo. Cinque percorsi didattici per la scuola elementare sul tema Arte e Natura*. Dipartimento formazione e apprendimento. SUPSI.

## **Franco Califano e la bellezza collaterale. Oscurità e numinosità di un personaggio “sopra le righe”**

**Franco Califano and The Hidden Beauty. Darkness and Numinosity of an “Over the Top” Songwriter**

*Massimiliano Stramaglia\**

### **Abstract**

Il breve articolo proposto presenta uno dei più grandi cantautori della musica italiana in una luce nuova rispetto a quella tradizionale, veicolata dai giornali e dalla televisione. Avvalendosi della biografia dei musicisti Giangilberto Monti e Vito Vita, l'intento è quello di rappresentare come figure pubbliche del calibro di Franco Califano possano divenire, nel loro trascinarsi nonostante la durezza della vita, testimoni credibili di narrazioni intergenerazionali. Queste ultime si tramandano nel tempo al di là della mera fama, che non risarcisce della morte, quanto, piuttosto, nel poetico dischiudersi di parole che restano e che lasciano il segno.

**Parole-chiave** Educazione, Narrazione, Musica, Giornalismo, Simbologia

### **Abstract**

This short paper describes one of the greatest singer-songwriters of Italian music under a new light compared to the traditional one conveyed by newspapers and television. Using the biography by musicians Giangilberto Monti and Vito Vita, the aim is to represent how public figures like Franco Califano can become witnesses of intergenerational narratives, while they survive despite the harshness of life. These narratives are handed down over time not only in terms of fame, which does not compensate for death, but rather in the poetic unfolding of words that remain and leave their mark.

**Key-words** Education, Storytelling, Music, Journalism, Symbology

*Articolo sottomesso: 18/09/2023, accettato: 24/10/2023*

*Pubblicato online: 29/12/2023*

---

\* Professore ordinario di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Macerata, [m1.stramaglia@unimc.it](mailto:m1.stramaglia@unimc.it).

Doi: 10.3280/ess2-2023oa16532

## 1. Una vita travagliata

“[Le persone nate a settembre] Sono il più delle volte figli non desiderati, o meglio non programmati, per cui il più delle volte vengono pazzi, strani, come sono io” (Franco Califano).

Noto in Italia con il soprannome di Califfo (che pare avesse odiato, anche perché riferibile alla figura stereotipata di un abiente dongiovanni), Franco Califano ha avuto una vita difficile. Secondo i musicisti, autori della biografia a lui dedicata (Monti e Vita), egli era «[...] abituato da piccolo alla legge della strada, che nel mondo dello spettacolo spesso aiuta» (2023, p. 12). In effetti, l'esistenza di Califano è stata “tragica” nel senso più vero della parola: bello come un Apollo, Dionisiaco come un ossesso, sofferente di una drammaticità quasi poetica, simile a un principio “maschile” che non possa ricongiungersi con il proprio “maschile” e, perciò, in eterno conflitto fra sé e sé, alla ricerca spasmodica di un “femminile” che lo faccia davvero “tornare in sé”. Fra il dirsi poeta e l'essere “vitellone”, l'archetipo di Franco Califano si è dispiegato nel tempo in una prometeica caratterizzazione *senza storia e senza storie*, al di là delle destre e delle sinistre, dei “mandrilli” e dei tanto esecrati “travestiti”.

“Titanico” e “barbarico” appariva al Greco apollineo altresì l'effetto provocato dal *dionisiaco*, senza comunque che potesse negare di essere egli stesso intimamente affine a quegli eroi e a quei Titani precipitati. Qualcosa di più anzi dovette sentire: tutta la sua esistenza, e così ogni bellezza e moderazione, poggiava su un fondamento – mascherato – di sofferenza e di conoscenza che a lui veniva di nuovo svelato da quel dionisiaco (Nietzsche, 2008, p. 37).

Un'intervista dai toni intimistici a un giovane Califano, pubblicata sulla piattaforma YouTube (Trastevere App, *Franco Califano Story*, 21.04.2023, <https://www.youtube.com/watch?v=xJ5ZOgDxMDg>), mostra il grande artista con la chitarra confidare al suo pubblico: «Scrivo la malinconia, scrivo la solitudine, [...] spessissimo anche la tristezza. E per quanto mi riguarda... [...] *nun c'è niente da ride*». A seguire, il “cantastorie” appare nudo, davanti a uno specchio, che risponde alla domanda oracolare alla propria immagine riflessa: *Chi sei?* «E chi sono? Nato a Tripoli, romano d'adozione per libera scelta, i genitori napoletani, quattro anni di collegi, il padre morto a diciotto anni – quando io ne avevo diciotto, naturalmente; lui ne aveva trentotto solamente –, mi ritengo un bastardo venuto dal sud come dico appunto in un mio vecchio *long-playing*. Cliniche, collegi, carceri...» (*Ibidem*).

Come attestano, infatti, i due biografi:

Franco Califano nacque in Libia il 14 settembre 1938. Il padre Salvatore, militare di professione, e la madre Jolanda, entrambi salernitani, erano di umili origini e dopo che la famiglia si trasferì a Roma il ragazzo vagabondò di collegio in collegio tra Amalfi e Pagani, due cittadine salernitane non proprio vicine alla capitale. Salvatore scomparve prematuramente, a metà degli anni Cinquanta, lasciando alla signora Califano il compito di crescere tre figli: la primogenita Liliana, il piccolo Guido e Francesco, che all'epoca aveva diciotto anni. Con il padre, aveva avuto un rapporto difficile e poiché a quell'età i conflitti non si risolvono ma si accentuano, in carriera si riferirà spesso alla sua memoria, come nella toccante *Ok papà (Sei proprio un dio, muori sfidando il pianto mio/con la certezza di chi sa che il figlio suo resisterà)*, una delle sue tante poesie in musica, scritta a metà degli anni Settanta. [...] [Franco] tira a campare tra le affollate case popolari del Trionfale, studiando mai e lavorando se proprio non c'è altro da fare [...]” (Monti e Vita, *op. cit.*, p. 7).

Califano si sposò [...] giovanissimo, a soli diciannove anni. Il matrimonio durò poco e [...] la figlia Silvia [...] [racconta:] “*Sono nata un anno dopo il matrimonio di mamma e papà, e lui andò via quando avevo cinque mesi*” (*Ibid.*, p. 11).

Dal punto di vista pedagogico, è possibile rinvenire una sorta di ciclicità che attiene a una specie di *paternità mortificata* (non già mortifera): come il sole al tramonto, o una gemmazione che muore a sé stessa. L'artista, che nasce come attore (di fotoromanzi e di qualche pellicola, fra le quali: *Due strani papà*, con Pippo Franco e Viola Valentino, 1984), ha una parte in ombra che irradia una nuova luce: il suo romanzo familiare. Sotto i raggi di uno splendente Zeus (o di una paternità celeste, come insegna la tradizione platonica) (cfr. Stramaglia, 2009), si nasconde una mitologia segreta che fa capo a un'oscurità profonda, soffocata dalla cocaina e da cattive compagnie. Per quanto la psicostoria presenti limiti oggettivi, come la non-verificabilità dei risultati, capire cosa comporti una storia simile può essere di supporto a una fama “più vera” di quella conseguita da Califano: la memoria della parola, il sogno di un bambino che diventa uomo senza suo padre e che prova con tutto sé stesso a “concepire” la paternità (cfr. Romanazzi, 2022) ma che, fallendo in questo arduo compito, ne risolve un altro: dare dignità al proprio *esser-ci*, per essere “ancora e una volta in più”.

## 2. L'archetipo di Zeus

Il primo dato saliente proviene dal ceto sociale dei genitori: sono entrambi di origini modeste ed emigrati a Roma, in una borgata, per sbarcare il lunario. A questa forma di deprivazione economica si accompagna la dura esperienza dei collegi, che segna senz'altro un duro abbandono per il giovanissimo figlio.

A questo sentimento di abbandono si accompagna presto un conflitto aperto con il padre militare, che incarna la figura del marziale, della disciplina e del comando, e che viene a mancare in età precoce non appena Franco transita alla maggiore età. Pertanto, all'abbandono originario – certamente dovuto a problemi di ordine economico – si aggiunge la perdita del padre, che segna, in un certo qual modo, il passaggio dalla condizione infantile alla condizione adulta. Diventare adulti, in altri termini, diviene a livello inconscio uccidere il padre. D'altronde, chiunque affronti un importante cambiamento e si ritrovi a viverlo in concomitanza della sofferenza di un congiunto finisce per credere, fra sé e sé, che la colpa sia sua. Diventare adulti significa, pertanto, affrontare la morte (del proprio corpo bambino e del proprio padre), entrare nel Regno dell'Ade e fare di tutto per sopravvivere. Così, a distanza di mesi, Franco si sposa e diventa, a sua volta, padre. Non riesce a reggere l'identificazione con Salvatore, necessaria all'esercizio della funzione paterna, e abbandona a sua volta Silvia. Da questo momento in avanti, Califano inizia a combattere con una «malinconia di sottofondo» (Monti e Vita, *op. cit.*, p. 23), che maschera con un tratto apparente di superficialità (cfr. *Ibid.*, p. 26): quella di un figlio che non riesce a riappacificarsi con l'infanzia perduta e a sentirsi padre. Da qui, il bisogno della scrittura autobiografica (cfr. R. Grieco, cit. *Ibid.*, p. 20): dai meandri dell'oscurità viene alla luce il cantautore, che si cura scrivendo, o prendendosi cura delle sue ferite/incisioni (cfr. Stramaglia e Rodrigues, 2018). La mancata paternità di Franco diventa, finalmente, generativa e ri-generante: Califano scrive per i grandissimi Mina, Gianni Morandi, Ornella Vanoni, Mia Martini, Peppino di Capri, Fred Bongusto, Bruno Martino, e scopre i Ricchi e poveri. Il *Puer Aeternus* (Hillman, 2013), il piccolo grande uomo, ha modo di “spiegarsi” nel tempo. Non a caso, fino al momento della sua dipartita – prima della quale «[...] il Califfo si difendeva forse veramente da sé stesso, quando lo stile di vita autodistruttivo gli aumentava le crisi di panico e la depressione [...]» – (Monti e Vita, *op. cit.*, p. 110), «[...] Califano [...] [ha preferito] frequentare i giovani rispetto ai suoi coetanei, perché questi ultimi, quando li incontrava, finivano sempre a parlare di chi fosse morto tra i vecchi amici» (*Ibid.*, p. 129).

Da questo momento in avanti, è possibile scavare ancora più a fondo. Questo cantautore risorto, che scopre una lucente bellezza, è assimilabile in tutto e per tutto all'archetipo di Zeus, che illumina o lumeggia la bellezza collaterale anche al più triste degli eventi o alle più cupe delle notti.

Per i Greci era il dio supremo del mondo. Il suo nome, più precisamente “Djeus”, vuol dire “giorno”. Anche il nome con cui fu chiamato dai latini, cioè “Juppiter” (Giove), ha la stessa radice, ovvero “Jup-piter: Iov-pater: padre del giorno”. Come Dio del giorno egli presiedeva tutti i fenomeni atmosferici, comandava le tempeste, scagliava i fulmini, faceva balenare i lampi ed esplodere i tuoni. Oltre a queste attribuzioni poco positive, a lui si rifacevano anche le piogge benefiche, che aiutano la natura a

crescere i suoi frutti. Era considerato padre di tutti gli Dei anche se fu l'ultimogenito dei figli di Crono e di Gea. In lui facevano capo sapienza e potere ed era custode dell'ordine regnante in tutte le cose create. Come aveva il potere sugli Dei, così l'aveva sugli uomini, per i quali era sia protettore dello Stato che della famiglia. A loro dispensava con giustizia beni e punizioni. Era anche il capo supremo degli oracoli. Accanto a questa visione di colui che tutto vede e regola, si moltiplicarono molte leggende, che lo dipingevano pieno di vizi al pari degli uomini. Dopo la sua nascita, per non essere ingoiato dal padre Crono, fu cresciuto in segreto sull'isola di Creta dalla ninfa Amaltea, che lo allevò con latte di capra. Divenuto adulto Zeus cercò l'amore in molte dee e in molte donne, suscitando la collera della gelosissima Era, sua moglie. Amò Metide, ma per paura che gli avrebbe dato un figlio più potente di lui, la ingoiò e la figlia, Pallade Atena, fu poi partorita dal suo cervello. Fu poi la volta di Temi, con la quale genera le Ore, le Moire, le vergini dell'Eridano e Astrea; Dione lo rese padre di Afrodite; da Maia ebbe Ermes; da Demetra ebbe Persefone; da Semele ebbe Dioniso; da Alcmena ebbe Eracle, e così via. Anche se egli fu venerato in tutta la Grecia, esistevano luoghi in cui il suo culto era particolarmente importante, come ad esempio Dodona, città nell'Epiro, in cui il Dio era celebrato prima ancora di tutte le altre città, e Olimpia nell'Elide, dove ogni quattro anni tutti i giovani ginnasti della Grecia si riunivano per disputare i Giochi Olimpici in onore di Zeus. Nel tempio di questa città era collocata la famosa statua di Fidia riprodotte il dio seduto sul trono (AA. VV., *Dizionario illustrato di Mitologia greca e romana*, 2018, pp. 465-466).

La bellezza come verità è la luce di Zeus; la bellezza collaterale è ciò che lo stesso Dio riesce a realizzare nonostante "divori" i figli più potenti di lui, sino a esprimere una paternità impossibile e impossibilitata che finisce per *spostare* l'esercizio di potere sulle molte donne e sulla trasmutazione dell'atto erotico in un'opera d'arte.

Zeus, non a caso, detronizza il padre Crono e relativizza le facoltà dei fratelli Poseidone e Ade. Il Tempo e lo Spazio generano il Mare, l'Oltretomba e la Luce, ma chiunque non accetti di farsi irradiare dal potere dell'ultimo nato (dalla moglie ai figli, agli altri dei) viene punito. Solitamente, i figli di Zeus soffrono del mancato amore da parte del padre. Ma allo stesso Zeus, in fondo, deve essere mancato l'amore di Crono, altrimenti non lo avrebbe spodestato. Messa da parte ogni forma di virilità sfidante, la femminilità diviene tutto ciò cui si deve ambire: ecco che Zeus diventa grande conoscitore dell'universo delle donne.

Tant'è che Franco Califano scrive canzoni immedesimandosi nel pensiero femminile senza difficoltà alcuna: egli è un amante potente che sa bene come prendere una donna, dacché, avendo "spodestato" il maschile (cfr. Cavina, 2007), può celebrare la sua lenta agonia (la bellezza collaterale) coronata dallo spasmo vitale. È da molti riconosciuto, infatti, come Franco Califano sia stato in grado di entrare in contatto con la sua anima (o la sua parte femminile) sia sessualmente che spiritualmente.

L'empatia totale nei riguardi dell'universo "donna" non si esprime in un banale attraversamento, quanto in un'immedesimazione che lascia tutti stupiti, senza parole. Il brano *Amanti di valore* (1973), scritto per Mina sulle note di Carlo Pes, esprime appieno questa fusione di corpi che, in nome dell'*a-mors* (del togliimento di morte), sfidano tutte le resistenze sociali<sup>1</sup> e si abbandonano ai sensi, al materico, trasformandosi in qualcosa "di valore" (Jung, 2006): di prezioso, di più elevato, come quando si ha la percezione di toccare il cielo con un dito: "La finestra è ancora chiusa, vorrei/rinnegare il sole che ci viene incontro/Provocarti ancora un'ultima volta/Poi dirti "vado via"/Ci siamo consumati/Rischiando la follia/Un'altra notte uguale/Non si ripeterà/E certo non ci incontreremo più/Come si fa/Fra amanti di valore".

### 3. Maledetta noia

L'esistenza caratterizzata da «stravizi e sigarette» (Monti e Vita, cit., p. 14) di Franco Califano lo tratteggia come uno "sbandato", un redivivo James Dean (cfr. Stramaglia, 2021, pp. 99-107), un'anima spavalda e irrequieta che, come già anticipato, si muove tragicamente fra la forma celestiale e il fuoco dionisiaco in una ricerca di sintesi che pare non avere mai fine.

A cominciare dalle miserie infantili dei collegi e del difficile rapporto con suo padre, Califano attraversa l'Inferno in Terra della «detenzione, tra maggio e giugno del 1971», presso il Carcere di «Regina Coeli» (Monti e Vita, cit., p. 38). «Indiziato di reato per detenzione di sostanze stupefacenti» (*Ibid.*, p. 119), «[...] il Califfo [...] [ne esce] assolto con formula piena [...], anche se provato psicologicamente» (*Ibid.*, p. 120). Non è tutto: Franco Califano viene nuovamente fermato, intorno alla metà degli anni Ottanta, con un'accusa ben più grave. «Il cantante-poeta [...] [è] arrestato in modo appariscente a Roma il 14 marzo 1984 al Teatro Parioli, pochi minuti dopo l'inizio del suo spettacolo, con l'accusa di "associazione per delinquere di stampo mafioso" [...]» (*Ibid.*, pp. 122-123). Al termine del processo, Califano viene assolto «perché il fatto non sussiste» (*Ibid.*, p. 124). A testimonianza, nondimeno, della malinconica parabola discendente dell'artista, ancora le parole dei due biografi:

L'unico fatto che il Califfo sempre ammise, e in questa circostanza lo ripeté più volte in aula, fu l'uso di cocaina, che purtroppo all'epoca era più che mai necessaria al

---

<sup>1</sup> Sin dall'antichità, «[...] [la] progressione verso la virtù si presenta come una evidente forma di allineamento conformizzante. Con una sorta di corrispondenza di intenti tra guida familiare (del padre, in particolare) e sistema legislativo della *polis*, il cittadino viene esortato ad adeguarsi alle norme morali in uso nella comunità sociale». A. Broccoli (2018). *Virtù e saggezza. Considerazioni sul legame tra etica ed educazione. Paideutika*, 27: 35.

mantenimento del suo equilibrio psicofisico. [...] Nel frattempo, uscito di galera dopo una lunga detenzione preventiva – un mese a Poggioreale, un anno e mezzo a Rebibbia, un trasferimento all’infermeria del carcere e poi in ospedale, al San Filippo Neri [...] – che si concluse con quasi cinque mesi di arresti domiciliari, l’artista rischiò di vedersi compromessa definitivamente la sua carriera (*Ibid.*, p. 125).

Se si accetta l’ipotesi psicopedagogica della salienza di talune esperienze nelle età infantile e adolescenziale in rapporto alla strutturazione segnico-significante di ogni esperienza successiva, Pierangelo Barone può offrire delucidazioni sul significato della “dannazione”. In riferimento all’infanzia, quest’ultima restituisce «l’idea di sostanziale alienità diversità, inconoscibilità del bambino, in quanto espressione di un mondo inafferrabile» (Barone, 2001, p. 125). Tutto ciò chiama in causa le caratteristiche «dell’imprevedibilità, dell’esuberanza, della distruttività. In questo senso l’infanzia viene ad essere associata alle forme del sovrannaturale, della mostruosità, dell’animalità che costituiscono il lato oscuro e misterioso della natura» (*Ibid.*, p. 126).

Se il bambino subisce forme di deprivazione (non necessariamente dovute a negligenza parentale, ma pure a causa di povertà educative non intenzionali o di indigenza economica), tende inevitabilmente a condotte *risarcitorie* le quali, spesso, sfociano nella *de-vianza* (nello smarrire la strada).

In ordine ai processi, l’«incorreggibile» (*Ibidem*) Califano viene assolto in entrambi i casi, perciò è innocente. Ma la sfrontatezza che lo porta a scrivere, nutrendo il suo estro, brani e monologhi irriverenti (la bellezza collaterale alle brutture dell’esistenza dell’artista) è la stessa che lo conduce a posizioni ideologiche – così pare! – di estrema destra (E. De Angelis, in Monti e Vita, cit., p. 41), all’uso e all’abuso di cocaina e a dichiarazioni inaccettabili come: «*La più vecchia con cui sono stato aveva trentacinque anni, la più giovane quattordici, ma quando io ne avevo trenta*» (*Ibid.*, p. 111). Come se il fuoco del suo cielo bruciasse sul carbone ardente di un sinistro inconscio che, al di là delle valutazioni di ordine morale (che si addicono senz’altro al discorso pedagogico), risultano quasi essere un elemento vitale, una sorta di nutrimento in assenza del quale non saremmo, oggi, a scrivere di Califano.

Il brano di maggior successo del cantautore, *Tutto il resto è noia* (1977), gli vale l’«ingresso nell’immaginario collettivo di più generazioni» (*Ibid.* pp. 64-65), rendendo la “memoria delle parole” del Nostro un elemento cardine dell’anima popolare italiana e, al contempo, *tras-formando* Califano in una vera e propria icona transgenerazionale che attraversa le menti dei nonni, dei genitori e dei figli.

Quanti di noi, e a ogni età, affermano: “Tutto il resto è noia” per esprimere l’importanza di ciò che, invece, arreca gioia e vale la pena di essere vissuto<sup>2</sup>? Nel momento in cui diviene “parte del parlato comune” (alla stregua dei proverbi, dei motti di spirito e dei racconti di magia) (cfr. Propp, 1987), il titolo del brano (e dell’album) di Califano è percepibile alla stregua di un *segno*<sup>3</sup>, di un inno o addirittura di un inneggiamento che oltrepassa il tempo e lo spazio, *i tempi e gli spazi*, a dismisura.

#### 4. Non si escluda il ritorno

Le lunghe e poetiche «notti insonni» (Monti e Vita, *op. cit.*, p. 110) di Franco Califano si concludono il 30 marzo 2023 a causa di un infarto. «Quando [...] [muore, ha] settantaquattro anni, che per un cocainomane dichiarato è pur sempre un’ottima età, anche se il [suo] fisico era provato da anni di consumo disennato [...]» (*Ibid.*, p. 118). Gli amici lo ricordano così:

Franco era una persona che ti impegnava parecchio, perché non sapeva amministrarsi economicamente, né per la parte artistica né per quella privata, anche perché, al contrario di quello che si crede, aveva un grande cuore. Forse di tutti gli artisti che io ho conosciuto in decenni di carriera Franco era quello che aveva il cuore più grande, la sua generosità lo rendeva unico (Gianni Marsili) (*Ibid.*, p. 123).

Umanamente Califano era molto generoso: se si mangiava tutti insieme alla fine lui cercava sempre di alzarsi con una scusa e pagava il conto per tutti, non è così scontato: ho conosciuto altri artisti molto affermati che invece facevano pagare tutto alla romana (Antonio Gaudino) (*Ibid.*, p. 134).

Non aveva tecnica, nel senso che non aveva studiato canto o musica, se vogliamo non era nemmeno un cantante tecnicamente, ma era in una sorta di gara con sé stesso, doveva dimostrare per prima cosa a sé stesso che era forte, che era bravo, che ogni serata era la migliore [...] (Gianni Marsili)” (*Ibid.*, pp. 126-127).

---

<sup>2</sup> Il significato reale del testo (che sfugge a un ascolto superficiale) è che, al di là del piacere sessuale, non v’è altro che possa dare gioia ai rapporti amorosi. Il lirismo e il tono drammatico della canzone possono interpretarsi in due modi: vivere è essere soli (versione esistenzialista); oppure, solo il sesso ha senso (versione nichilista). Per approfondimenti sull’analisi pedagogica dei fenomeni mediatici, cfr.: M. Stramaglia (a cura di) (2012). *Pop pedagogia. L’educazione postmoderna tra simboli, merci e consumi*. Lecce-Rovato: Pensa MultiMedia; Id. (a cura di) (2016). *Pop education. Chiaroscuri pedagogici nella cultura di massa*. Lecce-Rovato: Pensa MultiMedia; Id. (a cura di) (2019). *Pop cultures. Sconfinamenti alterdisciplinari*: Lecce-Rovato: Pensa MultiMedia.

<sup>3</sup> «La semantica è esposta a tutte le forze, palesi e oscure, della psicologia individuale e della psicologia collettiva». M.A. Pei (1952). *La storia del linguaggio*. Firenze: Sansoni, p. 96.

Leggendo e rileggendo la biografia di Franco Califano, associare la sua figura a quella di Jep Gambardella (protagonista del film di Paolo Sorrentino: *La grande bellezza*, 2013, interpretato da Toni Servillo) è quasi inevitabile.

In primo luogo, perché vi sono delle coincidenze (o, nel linguaggio di Jung, delle *sincronicità*) che “parlano davvero chiaro”: ad esempio, mentre muore Califano, nelle sale cinematografiche nasce Gambardella (2013); ancora: Califano inizia la sua carriera da musicista a ventisei anni (Monti e Vita, op. cit., p. 12), il giornalista di costume Jep Gambardella diventa “mondano” esattamente a ventisei anni d’età; infine, se l’epitaffio sulla tomba di Califano è: *Non escludo il ritorno* (titolo di un’omonima raccolta del 2005), con pari ironia Gambardella afferma: “Il funerale è l’appuntamento mondano *par excellence*”. In secondo luogo, perché l’analisi a opera di Sergio Tramma su Gambardella calza a pennello sul personaggio di Califano. Sono entrambi “maleducati”, ma questa sorta di “insolenza” comunica:

a) l’esaurimento della credibilità, in quanto assoluti e definitivi, dei modelli tradizionali di comportamento delle classi “dominanti” (la “decadenza”) che hanno progressivamente rivelato la loro scarsa funzionalità rispetto sia alla possibilità di avere successo nella vita e sia alla capacità di fornire strumenti per agire in molti ambienti sociali [si ricordi, al riguardo, il successo della canzone: *Semo gente de borgata* cantata dai Vianella, testo di Franco Califano, 1972, ndr];

b) l’espandersi all’esterno di determinati ambienti di modalità comportamentali proprie di tali ambienti, all’interno dei quali erano legittimate come comportamenti normali o beneducati. Il riferimento è, per esempio, alle espressioni gergali, ad alcuni modi di abbigliarsi, al linguaggio scurrile ecc. [non è difficile capire come ciò possa sintetizzarsi nella combinazione delle automobili lussuose di Califano con le parole dei suoi monologhi da borgataro: “Ah, t’ho svejata?/T’ho rovinato proprio er primo sonno?/ Me perdoni, Signora, se ho tossito/Mi scusi tanto se l’ho disturbata/Ma va’ a morì ammazzata!” (F. Califano, *Beata te... Te dormi*, 1972), ndr];

c) il venir meno dei filtri costituiti da partiti, sindacati, associazionismo di più diretta ispirazione politica che tentavano faticosamente, e fors’anche illusoriamente, di delineare una terza via, anzi una via completamente altra, tra la beneducazione formale e ipocrita e la maleducazione ad alto tasso di volgarità [“Se ti inchini e ti accorgi di avere quattro palle è troppo tardi, il nemico ti è salito sopra/Se il nemico te l’ha messo in c.lo non ti agitare, faresti il suo gioco” (cfr. Cantautoresimo, F. Califano, *Se ti inchini e ti accorgi di avere quattro palle il nemico è alle spalle*, <https://www.youtube.com/watch?v=8Buh1u1jnro12.11.2022>, ndr) (Tramma, 2020, p. 179).

La grande bellezza è quanto potremmo definire, una volta per tutte, bellezza collaterale: ciò che arriva su di noi per bene-dirci al di là del bene e del male (Nietzsche, 2004). Nel film di Sorrentino, essa appare attraverso i fenicotteri rosa (che accompagnano le anime nell’Aldilà); nel caso di Franco Califano, la musica e le parole rappresentano, forse, il suo canto d’amore incondizionato *A*

*Silvia*, che, come tutti gli amori più grandi, si colloca ben al di là dell'umana intelligibilità. Per il mondo, le parole di Califano – da quelle popolari a quelle altisonanti – sono un'eredità che non tramonterà mai: come il Sole Invitto, o, per usare le parole di Erich Fromm, come qualcosa che è accaduto «già *qui*» e che ha aperto alla vita dopo la morte (R. Funk, 1996, p. 110).

## Riferimenti bibliografici

- AA.VV. (2018). *Dizionario illustrato di Mitologia greca e romana*. Gazzada (Varese): Crescere.
- Barone P. (2001). *Pedagogia della marginalità e della devianza. Modelli teorici e specificità minorile*. Milano: Guerini Studio.
- Broccoli A. (2018). Virtù e saggezza. Considerazioni sul legame tra etica ed educazione. *Paideutika*, 27: 25:40.
- Cavina M. (2007). *Il padre spodestato. L'autorità paterna dall'antichità ad oggi*. Roma-Bari: Laterza.
- Funk R. (a cura di) (1996). *Fromm. L'arte di vivere* (trad. it. di A. Apa, L. Coeta, F. Saba Sardi). Milano: Mondadori (E. Fromm, *Problems of Aging*, 1966).
- Jung C.G. (1944) *Psicologia e alchimia* (trad. it. di R. Bazlen). Torino: Bollati Boringhieri, 2006.
- Hillman J. (1999). *Puer Aeternus* (trad. it. di A. Bottini). Milano: Adelphi, 2013.
- Monti G. e Vita V. (2023). *Franco Califano. Vita, successi, canzoni ed eccessi del «Prévert di Trastevere»*. Roma: Gramese.
- Nietzsche F. (1872). *La nascita della tragedia* (trad. it. di S. Giametta). Milano: Adelphi, 2008.
- Nietzsche F. (1886). *Al di là del bene e del male* (trad. it. di F. Masini). Milano: Adelphi, 2004.
- Pei M.A. (1952). *La storia del linguaggio*. Firenze: Sansoni.
- Propp V. (1928). *Morfologia della fiaba* (trad. it. di G.L. Bravo). La Spezia: Casa del Libro Fratelli Melita, 1987.
- Romanazzi G. (2022). *Rinascere alla famiglia. Per una pedagogia generativa di competenze relazionali*. Milano: Franco Angeli.
- Stramaglia M. (2009), *I nuovi padri. Per una pedagogia della tenerezza*. Roma: EUM.
- Stramaglia M. (a cura di) (2012). *Pop pedagogia. L'educazione postmoderna tra simboli, merci e consumi*. Lecce-Rovato: Pensa MultiMedia.
- Stramaglia M. (a cura di) (2016). *Pop education. Chiaroscuri pedagogici nella cultura di massa*. Lecce-Rovato: Pensa MultiMedia.
- Stramaglia M. (a cura di) (2019). *Pop cultures. Sconfinamenti alterdisciplinari*: Lecce-Rovato: Pensa MultiMedia.
- Stramaglia M. e Rodrigues M.B. (2018). *Educare la depressione. La scrittura, la lettura e la parola come pratiche di cura*. Parma: Junior-Spaggiari.
- Stramaglia M. (2021). *Compendio di pedagogia dello spettacolo. Educare nell'epoca del neo-divismo*. Roma: Anicia.

Tramma S. (2020). *Sulla maleducazione*. Milano: Raffaello Cortina.

## Filmografia

Sorrentino P. (2013). *La grande bellezza*. Italia, Francia: Indigo Film, Medusa.

## Sitografia

Cantautoresimo, F. Califano, *Se ti inchini e ti accorgi di avere quattro palle il nemico è alle spalle*, <https://www.youtube.com/watch?v=8Buh1u1jnro> 12.11.2022 (consultato in data 13.09.2023).

Trastevere App, *Franco Califano Story*, 21.04.2023, <https://www.youtube.com/watch?v=xJ5ZOGDxMDg> (consultato in data 13.09.2023).

## Una prospettiva pedagogica sulle relazioni familiari di tre dei più importanti cantautori americani del Novecento

A pedagogical perspective on family relationships by three of the most important American songwriters of the twentieth century

Tommaso Farina\*

### Riassunto

Le esperienze di vita dei tre cantautori americani: Jim Croce, Paul Simon e James Taylor, sebbene piuttosto diverse tra loro, sono accomunate da fragilità psicologica e sofferenza interiore, così come da una rimarchevole capacità di reagire di fronte a traumi in modo resiliente per mezzo della propria arte. Il presente contributo, a partire dal racconto biografico dei tre artisti, intende fornire alcune possibili chiavi di lettura, sul piano pedagogico ed evolutivo, di dinamiche relazionali familiari e sociali quali: il rapporto con le figure genitoriali, parentali e gli adulti significativi; le differenze tra i *background* socioculturali di provenienza e gli stili educativi familiari; i rischi dell'impatto di notorietà e successo sullo sviluppo della personalità in età adolescenziale, nonché il modo in cui suddette dinamiche possono influire sulle capacità creative, espressive e artistiche di giovani e adolescenti.

**Parole chiave:** Educazione, Famiglia, Musica, Creatività, Resilienza

### Abstract

The life experiences of the three American singer-songwriters Jim Croce, Paul Simon, and James Taylor, although quite different from each other, have in common psychological fragility and inner suffering, as well as a remarkable ability to face traumas in a resilient way by means of their art. This paper, starting from the biographical accounts of the three artists, wants to provide some possible keys to interpret, on a pedagogical and developmental level, family and social relational dynamics such as: the relationship with parents and significant adult figures; the differences between sociocultural backgrounds and family educational styles; the risks of the impact of notoriety and success

---

\* Ricercatore T.D. (M-PED/01) presso l'Università degli Studi di Macerata. E-mail: [t.farina@unimc.it](mailto:t.farina@unimc.it).

on personality development in adolescence, as well as the way in which these people and adolescents.

**Key words:** Education, Family, Music, Creativity, Resilience

*Articolo sottomesso: 26/09/2023, accettato: 24/10/2023*

*Pubblicato online: 29/12/2023*

## 1. Introduzione

Ogni artista è portatore di una propria, connaturata e originale logica espressiva (Weber, 2006): un pensiero arcaico che, nel suo prendere forma ed estrinsecarsi, fa emergere gli stati d'animo più intimi di chi sceglie di misurarsi con l'arte – non solo quella performativa – contribuendo, spesso e volentieri, ad affrontare condizioni di solitudine interiore e ad alleviare la sofferenza psicologica che ne consegue (Mariani, 2009). Ad incarnare tale processo generativo-introspettivo, a partire dalla seconda metà del Novecento, sono stati anche tre personaggi chiave della scena musicale *folk-rock* americana: Jim Croce, Paul Simon e James Taylor. A caratterizzare la loro poetica è l'"agire narrante" (Stramaglia e Rodrigues, 2018), ovvero, la capacità – che racchiude in sé un profondo significato pedagogico – di utilizzare il potere catartico e di cura della parola per raccontare il proprio disagio. Le esperienze di vita di Jim Croce, Paul Simon e James Taylor, infatti, sebbene piuttosto diverse tra loro, sono accomunate sia da una "prossimità" di tipo geografico, anagrafico e culturale-musicale, sia da fragilità psicologica, sia da una rimarchevole capacità di reagire di fronte a traumi in modo resiliente per mezzo della propria arte (Astori, 2017; Galanti, 2007). A partire da queste premesse, il presente contributo intende offrire, da un lato, una prospettiva sulle vicende personali dei tre cantautori; dall'altro, alcune possibili chiavi di lettura di dinamiche pedagogiche ed evolutive, quali: il rapporto con le figure genitoriali, parentali e gli adulti significativi; le differenze tra i retroterra socioculturali di provenienza e gli stili educativi familiari; i rischi dell'impatto di notorietà e successo sullo sviluppo della personalità in età adolescenziale, nonché, il modo in cui tali dinamiche influiscono sull'apprendimento e lo sviluppo umano di capacità creative, espressive e artistiche.

## 2. Cornici teoriche di riferimento

In prima battuta, per mettere in relazione stili educativi e approcci all'esperienza artistica musicale, sottolineando come le differenze fra retroterra socioculturali e climi familiari possano influire sui desideri e le aspirazioni artistiche di giovani soggetti in età evolutiva, ci muoveremo all'interno del paradigma sistemico-relazionale applicato all'analisi delle dinamiche familiari. Da questo punto di vista, in Italia, Michele Corsi (2003; 2011) e Luigi Pati (1984; 2003) sono stati i primi a studiare le realtà familiari come sistemi, a partire dalle tesi di Paul Watzlawick (1971) e Ludwig von Bertalanffy (1971). I due pedagogisti, insistendo sulla necessità di impostare la lettura e la comprensione delle dinamiche familiari, non solo osservando il comportamento dei singoli componenti di un nucleo, ma anche analizzando le modalità di interazione del sistema-famiglia nel suo complesso, hanno lumeggiato le caratteristiche della famiglia come sistema aperto, sottolineando come le singole "perturbazioni" introdotte nel sistema da un componente che abbia attivato uno "scambio" con l'ambiente sociale extra-familiare si ripercuotano tanto sul comportamento del singolo quanto sul funzionamento dell'intero sistema (Pati, 1984, p. 41). Inoltre, giacché le famiglie si comportano come sistemi, gli scenari relazionali familiari saranno regolati, di volta in volta, dalle proprietà formali e operative tipiche dei sistemi aperti, ovvero: totalità, non sommatività, retroazione ed equi-finalità (Corsi, 2003, p. 57).

In seconda battuta, per mettere in luce il valore narrativo e curativo della musica e della poetica cantautorale in chiave psico-pedagogica, utilizzeremo il paradigma della «narr-azione» (Stramaglia e Rodrigues, 2018). Nello specifico, vedremo come, nella misura in cui gli accadimenti esistenziali ed evolutivi possono generare fragilità e disagio, specialmente durante l'età adolescenziale, attraverso il racconto e la rielaborazione di tali accadimenti – per mezzo di una qualsiasi forma d'arte, in questo caso: la musica e i testi delle canzoni – è possibile "riscrivere" concretamente le proprie storie:

L'azione narrante è uno strumento per raccontarsi/raccontare il proprio disagio con parole nuove. Lo snodo cruciale della narrazione autobiografica non è nel presente (la struttura di personalità può smussarsi ma non cambiare); non è nel passato (il romanzo familiare si può rileggere e persino riscrivere, ma la storia della famiglia resta tale e i personaggi continuano ad avere il loro ruolo) ma è nel futuro: laddove si incontrano persona e contesto (*Ivi*, p. 23).

Quanto descritto da Stramaglia e Rodrigues è esattamente ciò che è successo ai tre artisti presi in esame: musicisti raffinati ma anche abili narratori, caratteristica, questa, che si può evincere dal valore letterario dei testi che accompagnano le rispettive composizioni musicali. Proprio questa capacità nar-

rativa, che accomuna i tre cantautori, racchiude in sé anche un profondo significato pedagogico, giacché il rapporto che essi hanno avuto con le figure parentali e, in particolare, con le rispettive coppie genitoriali, ognuna con le proprie peculiarità e il proprio stile educativo, emergerà costantemente dalla musica e dai testi delle loro canzoni.

Tab. 1 – Esempio di analisi “narr-attiva” applicata ai testi di alcune canzoni di J. Croce, P. Simon e J. Taylor. Le parti di testo evidenziate in grassetto sono riferimenti diretti alle rispettive storie personali/familiari

J. Croce	J. Croce	P. Simon	P. Simon	J. Taylor	J. Taylor
Things were spinnin' 'round me/And all my thoughts were cloudy/And I <b>had begun to doubt all the things that were me</b> /Been in so many places, you know/I've run so many races/I looked into the empty faces of the people of the night/ <b>Somethin' is just not right</b>	Tried to find me an executive position/But no matter how smooth I talked/They wouldn't listen to the fact that I was genius/The man say, 'we got all that we can use' /Now I <b>got them steadily depressin', low down mind messin'</b> / Working at the car wash blues	<b>Well, I'm on my way I don't know where I'm going</b> /I'm on my way/ I'm taking my time/But I don't know where/ <b>Goodbye to Rosie, the queen of Corona</b> /Seein' me and Julio Down by the schoolyard/Seein' me and Julio Down by the schoolyard	If an empty train in a railroad station/Calls you to its destination/Can you choose another track?/ <b>Will I wake up from these violent dreams?/With my hair as white as the morning moon?</b> /Questions for the angels/Who believes in angels?/I do/Fools and pilgrims all over the world	So the sun shines on his funeral/Just the same as on a birth/The way it shines on everything That happens here on Earth/It rolls across the western sky/And back into the sea/ <b>And spends the day's last rays upon/This fucked-up family</b> , so long old pal	Jump up behind me my love/ <b>Jump up behind me/Old Dan can bear us both/Jump up behind me</b> /We follow this road 'til we reach the sea/Jump up behind me/We'll catch the tide and set Dan free/Jump up behind me
<i>New York's not my home</i> 1972	<i>Workin' at the car wash blues</i> 1974	<i>Me and Julio down by the schoolyard</i> 1972	<i>Questions for the angels</i> 2011	<i>Enough to be on your way</i> 1997	<i>Jump up behind me</i> 1997

### 3. Racconti biografici: tre famiglie, tre adolescenti, tre artisti

Il racconto delle vicende della famiglia Croce si colloca nella Pennsylvania degli anni '50 del Novecento, a Philadelphia. All'epoca Jim Croce, nato nel

1943, veniva avvicinato alla musica operistica da suo nonno, in una famiglia di origini italiane in cui Enrico Caruso rappresentava il simbolo di identità sociale della comunità italiana emigrata in America (Rotella, 2010). Il giovane Jim Croce, inizialmente, fu assecondato nella sua passione dai genitori, a patto che questa rimanesse un hobby. Nel momento in cui il figlio espresse il desiderio di fare della musica la sua professione venne fortemente osteggiato dall'autorità paterna: questo fatto generò una profonda frattura emotiva. Jim cercò in tutti i modi di raggiungere il successo ma, purtroppo, la sua carriera fu tragicamente interrotta all'età di 30 anni, a causa di un incidente aereo mortale.

### 3.1 *Lascia perdere, Jim! La famiglia Croce nella Pennsylvania del secondo dopoguerra*

Jim Croce e Joe Salviuolo erano amici per la pelle. Dopo il loro primo incontro alla Villanova University, nel 1961, avevano scoperto di condividere molto di più del corso di studi in Psicologia a cui si erano entrambi iscritti. Accomunati dallo slancio di chi crede nei propri sogni e nelle proprie aspirazioni, si erano giurati a vicenda che non avrebbero mai mollato e che ci avrebbero provato fino in fondo. Entrambi amanti della musica, spesso si ritrovavano a casa di uno dei due per lunghe sessioni di ascolto, spaziando dal *blues* al *jazz* ai brani della tradizione *folk*. A Salviuolo era bastato ascoltare Jim Croce cantare e suonare la chitarra una sola volta per trovare, in modo definitivo, la conferma che cercava: «Tu, amico mio, hai lo stesso talento di Bob Dylan. Devi solo prenderne coscienza!» (Croce e Rock, 2012, p. 16). Era una sera di dicembre del 1963 quando i due amici stavano per indossare i cappotti e uscire da casa Croce per fare quattro passi in una delle tipiche, fredde serate invernali di Philadelphia. Alfred Croce, però, il padre di Jim, si affacciò dalla porta della cucina per “richiamare all'ordine” il figlio e ribadirgli che avrebbe potuto frequentare il suo amico ma che avrebbe dovuto considerare quella frequentazione nulla più che un semplice passatempo, senza mettersi in testa di fare della musica la sua professione. Era un discorso che Jim Croce aveva già ascoltato e sul quale non si era mai permesso di replicare. Quella sera, tuttavia, si era sentito frustrato per essere stato redarguito, deliberatamente e in modo perentorio, di fronte all'amico, e replicò al padre con un tono di voce sarcastico. Da primogenito e fratello maggiore, Jim aveva sempre messo al primo posto i suoi doveri, la sua riconoscenza e la devozione verso i genitori e non era sua intenzione mancare di rispetto al padre. Si sentiva investito di un ruolo di “mediatore”, tra la cultura d'origine e l'austerità della sua famiglia, emigrata dall'Italia negli Stati Uniti durante la Seconda Guerra Mondiale per raggiungere i genitori materni, e i costumi e il modo di pensare, molto diver-

so, della sua generazione. I Croce erano persone rispettabili e incarnavano i principi dell'impegno, della solerzia e della dedizione incondizionata alla famiglia. James Alfred Croce aveva lavorato duro per sconfiggere lo stereotipo, piuttosto diffuso nell'America degli anni '40 e '50 del Novecento, dell'immigrato italiano fannullone o, peggio ancora, malavitoso (Sanjek, 1991; Rotella, 2010). Con fatica e perseveranza aveva costruito assieme alla moglie una famiglia solida, manifestando una certa insofferenza nei confronti di idee e scelte non convenzionali, incluse le inclinazioni artistiche del figlio maggiore. Tuttavia, in casa Croce, viveva un'altra figura adulta significativa per il nipote, che incarnava il ruolo di baluardo della passione musicale e di sprone per il giovane Jim a non abbandonare mai i suoi sogni artistici: il nonno materno, Massimo Babusci. Da piccolo, Jim Croce aveva passato tante serate seduto sulle gambe di suo nonno, mentre questi intonava canzoni popolari della sua terra di origine, o provava a trasmettergli la sua più grande passione: l'opera lirica (Croce e Rock, 2012). Fin dalla prima grande ondata migratoria, nella seconda metà del XIX secolo, per i tanti italiani che si stabilirono negli Stati Uniti, la musica lirica, in particolare, rappresentò un potente strumento per conservare intatta la dimensione etnica dell'identità sociale e non dimenticare le proprie origini (Scott, 1983; Kennedy, 1999). Enrico Caruso fu senza dubbio uno degli artisti italoamericani che contribuì maggiormente a consolidare tale identità. Massimo Babusci, fiero delle sue radici, era stato uno dei primi a trasmettere al nipote l'attitudine all'ascolto e una certa sensibilità per le linee melodiche, l'intonazione e l'interpretazione. Questo fatto, oltre a rendere più profondo il legame tra nonno e nipote, rappresentò per Jim un vero e proprio *imprinting* musicale. L'introduzione alla musica e l'incoraggiamento a cantare, suonare ed esibirsi fin da giovanissimo, erano il frutto dei racconti di nonno Massimo, delle tante storie ascoltate sull'opera e delle canzoni di Enrico Caruso. Da questo punto di vista è interessante notare, come sottolinea l'autore americano (di origini italiane) Mark Rotella (2010), quanta importanza abbia avuto il legame con la propria cultura musicale di origine per numerosi artisti italoamericani – da Enrico Caruso a Louis Prima, da Frank Sinatra a Perry Como, da Dean Martin a Vic Damone – e quale sia stato il riflesso di tale legame sulle rispettive produzioni artistiche, almeno per tutta la prima metà del Novecento. Esistono, tuttavia, anche casi più recenti: si pensi, ad esempio, ai successi di *pop-star* del calibro di Madonna o Lady Gaga le quali, negli spettacoli dal vivo, così come nei videoclip, utilizzano un'impronta stilistica non solo di tipo coreografico ma anche scenografico, in cui è facile ravvisare un impianto operistico (Stramaglia, 2014; 2020; 2021). Nelle loro *performance* – ma anche nel loro look – è possibile identificare la manifestazione di un legame arcaico: quello tra l'artista, le sue origini (familiari, italiane) e il suo "DNA musicale". In fondo, sostiene ancora Rotella, già trent'anni prima

di loro, un altro straordinario musicista e *performer*, Valentino Liberace, aveva manifestato in modo molto simile tale legame. Scese le scale, Jim raggiunse suo nonno per salutarlo e trovare un po' di quel conforto che lui non gli avrebbe mai negato. Poi fece un cenno all'amico Joe per fargli capire che era giunto il momento di andare. I due uscirono di casa e corsero in macchina, pronti a dirigersi verso il campus universitario e raggiungere uno dei loro "rifugi" preferiti. Lo studio radiofonico da cui Jim Croce trasmetteva il suo programma settimanale: una diretta di tre ore interamente dedicato alla musica *blues* e *folk* (Croce e Rock, 2012; Yagoda, 2015).

Passiamo ora alla famiglia Simon. Il contesto storico-geografico è la New York City degli anni '50 del Novecento. Nato nel 1941, Paul Simon era il figlio di un musicista professionista, Lou Simon, che aveva fatto della meticolosità e della perizia tecnica il suo "marchio di fabbrica". Tuttavia, nonostante avesse individuato e assecondasse il talento del figlio, Lou non fu mai del tutto soddisfatto della qualità compositiva delle sue opere. Anche se il clima familiare era complessivamente positivo, Paul Simon durante la sua fanciullezza dovette scontrarsi con alcuni eventi che provocarono in lui sofferenza e frustrazione: la separazione dal padre per motivi di lavoro e il trasferimento nella casa dello zio materno (vedovo), e l'impossibilità di diventare un giocatore di baseball professionistico nonostante il suo talento, a causa di una stazza sotto la media dei giocatori. Ciononostante, in quegli stessi anni in America arrivò Elvis Presley e, con lui, una nuova figura da cui trarre ispirazione (Gillet, 1996). L'ascolto di Elvis, infatti, diede il via alla fase di "riscatto" del giovane Paul, che avvenne, prima, con la nascita e il successo del duo *Simon & Garfunkel* e, in seguito, con una straordinaria carriera solista.

### 3.2 *Louis e Belle Simon: il rapporto con i genitori e l'infanzia di Paul Simon nel Queens*

Non c'era niente che il piccolo Paul amasse tanto quanto passare del tempo, seduto assieme al padre Lou, davanti alla grande radio di legno intarsiato presente nel salotto di casa. I coniugi Simon, entrambi nati in America da genitori immigrati da Ucraina e Lituania, si trasferirono nei primi anni '40 del Novecento dalla città di Newark al distretto newyorkese del Queens, nel pittoresco quartiere di Kew Gardens Hills, a una manciata di isolati dal Flushing Meadows Corona Park (Hillburn, 2018). Qui, lo sviluppo edilizio e il progressivo insediamento di una comunità multietnica, da un lato, incarnavano perfettamente il "sogno americano"; dall'altro, ben rappresentavano la crescita e il consolidamento di un ceto medio newyorkese eterogeneo, composto da professionisti, artisti, musicisti, scrittori e intellettuali (Scott, 1983; Yagoda, 2015). I primi anni della famiglia Simon nel Queens, tuttavia, non furono

semplicissimi: Lou Simon, stimato bassista e membro della *band* di una trasmissione radiofonica in onda a Newark, dovette attendere per più di un anno l'ingaggio da parte dell'emittente newyorkese WOR prima di ricongiungersi alla sua famiglia. Intanto la moglie, Belle Schulman, e il figlio Paul si trasferirono a Kew Gardens Hills, per andare ad abitare a casa del fratello di lei, rimasto solo e con un figlio piccolo da accudire, dopo la morte improvvisa della moglie. A oltre settant'anni di distanza, Paul Simon, ancora oggi, ricorda l'ansia da cui rimaneva spesso sopraffatto in quel periodo: non era facile vivere nella stessa casa in cui poco tempo prima era scomparsa la zia, senza il riferimento stabile della figura paterna, assente per lavoro quasi tutte le settimane, fine settimana inclusi, e con una madre che non poteva dedicare energie e attenzioni esclusivamente a lui ma che doveva dividersi tra figlio, fratello e nipote. Il cantautore americano non solo ha dichiarato di avere sperimentato, negli anni a seguire, il tormento di incubi ricorrenti e sogni violenti, associati al periodo di convivenza nella casa dello zio vedovo, Lee Schulman, ma lo ha anche scritto espressamente nel testo di un brano uscito nell'album *So Beautiful Or So What*, pubblicato nel 2011 (Cfr. Tab. 1). Questi sogni sono proseguiti fino a quando Paul non ha smesso di indagarne la ragione, imparando ad accettarli come un dato di fatto (Malaguti, 2005; Galanti, 2007). Quando Lou Simon ottenne finalmente il suo ingaggio a New York, la famiglia si trasferì in un'altra casa e il piccolo Paul poté cominciare a godere della presenza e delle attenzioni di entrambi i genitori, imparando ad apprezzare l'ascolto delle trasmissioni radiofoniche nel salotto di casa. Trattandosi di uno dei più prolifici cantautori statunitensi del Novecento, si potrebbe pensare che Paul Simon fosse attratto dalla radio per il motivo più ovvio, ovvero: l'ascolto della musica. In realtà non è così. La sua gioia più grande era ascoltare e commentare assieme al padre le partite di baseball, in particolare quelle dei New York Yankees, la sua squadra del cuore, che seguiva con trepidazione e che negli anni si sarebbe "ripresentata" spesso nei testi di alcune delle sue canzoni più celebri, come *Mrs. Robinson* o *Me and Julio down by the school yard*. Il rapporto con il baseball, infatti, era molto più che una passione radiofonica, poiché, come tanti suoi coetanei dell'epoca, il preadolescente Paul subiva il fascino delle gesta atletiche degli Yankees, veri e propri eroi del suo tempo, nei quali tendeva, inevitabilmente, a immedesimarsi (Stramaglia, 2011). Una immedesimazione talmente forte da spingerlo a tentare la carriera professionistica e a scontrarsi con un altro dei suoi "demoni": la piccola stazza. Nonostante le notevoli doti atletiche e un grande talento da battitore, infatti, i suoi 155 cm di altezza erano troppo pochi, e lo misero ben presto di fronte alla dura realtà: l'impossibilità, dettata dalla regola che la lega professionistica americana impose fino alla metà degli anni '50 del Novecento, di non poter essere ingaggiati sotto il metro e settanta di altezza. Quella fu, senza dubbio, una delle fasi

più delicate della giovinezza di Paul, caratterizzata da un'indole introspettiva, un carattere generoso e gentile e una grande intelligenza emotiva. Il sogno infranto, tuttavia, non gli impedì di trascorrere un'adolescenza normale, grazie al supporto di una madre amorevole, la complicità e l'energia di un fratello più piccolo di qualche anno e la carismatica figura paterna: Lou Simon. Un uomo rassicurante ma anche un attento osservatore dei talenti non ancora espressi dal primogenito, che si manifestarono, ancora una volta, con l'aiuto della radio. Infatti, anche se, tra i 5 e i 14 anni, la principale occupazione extrascolastica del giovane Paul era il baseball e la sua massima aspirazione diventare un giocatore professionista, negli stessi anni, in più di un'occasione, si recò agli studi di registrazione dell'emittente WOR per seguire le prove del padre. Inoltre, si cimentò per un breve periodo con lo studio del pianoforte, dal quale, tuttavia, non si sentiva particolarmente attratto. In quelle occasioni, però, poté osservare più da vicino la meticolosità e il rigore del padre nell'interpretare e svolgere la sua professione. Una dote, questa, che erediterà pienamente e che rappresenterà una delle cifre caratteristiche della sua produzione artistica. Una sera, nell'estate del 1954, mentre si accingeva ad ascoltare la radiocronaca di una partita degli Yankees, Paul Simon si imbatté per puro caso nel brano *Gee*, cantato da Daniel Sonny Norton (Scott, 1983) e rimane affascinato dall'energia delle sonorità *rhythm'n blues* che attraversavano la musica americana di quegli anni (Gillett, 1996). Era solo il principio di un'infatuazione che tra il 1954 e il 1956 si trasformò in una passione travolgente, grazie all'irrompere sulla scena musicale mondiale di un carismatico giovanotto di Tupelo, Mississippi, che rispondeva al nome di Elvis Presley.

Qualche anno più tardi di Paul Simon, nel 1948, nelle campagne del North Carolina, nasceva James Taylor, figlio di una coppia di genitori colti e benestanti. Nonostante un'infanzia agiata, questa fu segnata da un rapporto ambivalente con il padre, molto assente perché costantemente impegnato a costruire la sua brillante carriera di scienziato ma, allo stesso tempo, ancora di salvezza quando l'esistenza del figlio toccò il fondo a causa della dipendenza dall'eroina. Fu, inoltre, la presenza di una madre amorevole e sensibile a stimolare costantemente lui, la sorella e i tre fratelli, a familiarizzare con la musica e a scoprirne, in modo spontaneo, il linguaggio.

### *3.3 Navigatori, scienziati e artisti: un destino scritto nel codice genetico della famiglia Taylor*

La mattina del 30 novembre 1996, nella chiesa di New Covenant, ad Arlington, piccolo comune a nord-est di Boston, Massachusetts, erano presenti diverse centinaia di persone. Tra queste, la famiglia Taylor, i parenti e gli amici più stretti, tutti riuniti per commemorare il dottor Isaac Montrose Taylor

II, scomparso il 3 novembre dello stesso anno, a 75 anni. Laureato alla Harvard Medical School, ex tenente comandante della Marina Militare Americana, ex presidente del Consiglio Scientifico al Massachusetts General Hospital di Boston e decano della Scuola di Medicina presso l'Università del North Carolina, Isaac era stato per molti anni un punto di riferimento per la comunità scientifica medica americana, non solo in quello Stato, ma anche in Massachusetts e nel New England (Adams, Jackson e Lythe, 1993). In un'atmosfera pacata, rispettosa e, allo stesso tempo, toccante, la cerimonia si aprì con un *Arioso* di J.S. Bach eseguito da una violoncellista e da un pianista della Boston Symphony Orchestra. Dopo un breve interludio cantato da Livingston, fratello di James e terzogenito dei coniugi Taylor, parenti e amici ricordarono papà Isaac leggendo a turno brevi testi o pensieri personali. James Taylor scelse di leggere un breve passaggio, tratto dal Libro della Rivelazione, dal titolo *New Jerusalem*, sottolineando la correlazione tra l'aspetto biblico del "nuovo inizio" per il popolo di Israele e l'esperienza dei primi coloni – tra i quali i suoi avi –, giunti sulle coste del Massachusetts, anch'essi alla ricerca di una nuova vita e di nuove opportunità di riscatto sociale (Cherry, 1998). «Mio padre – aggiunse James Taylor alla fine della lettura – possedeva una barca a vela di cui era innamorato. L'aveva chiamata *New Jerusalem*. Anche se ora non è più tra noi, non posso fare a meno di immaginarlo fiero, in piedi al timone, mentre veleggia verso una nuova, lontana destinazione» (White, 2011, p. 3). Isaac Taylor, per tutta la vita, non aveva mai smesso di viaggiare, né aveva mai pensato che i suoi studi e le sue ricerche scientifiche lo avrebbero condotto ad un "approdo" definitivo. Al contrario, aveva sempre interpretato la sua esistenza come una lunga e avvincente navigazione. Un susseguirsi di nuove rotte da percorrere, alla costante ricerca di qualcosa di grande, misterioso e sfuggente, guidato da un'indole avventurosa e da una disciplina ferrea, tipica dello scienziato-militare. È facile immaginare quanta curiosità e fascino un padre del genere esercitasse su Alex, James, Livingston, Hugh e Kate, i figli avuti dalla prima moglie, Gertrude Woodard, tra il 1940 e il 1950. La storia di Isaac Taylor, medico, militare e scienziato, è stata quella di un uomo tanto colto quanto determinato e di un padre tanto premuroso quanto assente, che scelse di dedicare la propria vita allo studio e alla ricerca, in un'epoca – gli anni '50 e '60 del Novecento – in cui il paradigma socioculturale statunitense stava mutando radicalmente. Se, da un lato, il *boom* economico e l'aumento vertiginoso dei consumi modificò in modo sostanziale lo stile di vita della *middle class* americana – basti pensare all'introduzione di "comodità" come l'aspirapolvere, la lavatrice, il tostapane, il frullatore o il ferro da stiro elettrico –, dall'altro, la Guerra Fredda tra Stati Uniti e Russia vide rincorrersi le due superpotenze e stanziare ingenti sovvenzioni a favore di spedizioni scientifiche e sperimentazioni belliche (Scott, 1983). Una di queste spedi-

zioni coinvolse Isaac Taylor, il quale, a 36 anni, già padre di tre figli, decise di partire per il Polo Sud, restando ben due anni consecutivi lontano dalla propria famiglia. «Cari Alex e James, riuscite ad immaginare cosa sto facendo in questo preciso istante? Sono sicuro che vi piacerebbe un sacco essere qui. Mentre vi scrivo sono nella mia tenda, a Cape Evans, a due passi da dove il Capitano Robert Falcon Scott visse, prima di partire con la sua famosa spedizione per il Polo Sud. Io e il resto della squadra siamo arrivati una settimana fa per allestire il campo invernale, ma ci troviamo ancora accampati su una piccola spiaggia di ghiaia nera e sabbia, formata in seguito a una colata lavica del vulcano Mt. Erebus. Le condizioni climatiche sono estreme, ma tutto procede secondo i piani, incluse le mie ricerche. Vi abbraccio forte. Vostro padre, Isaac» (White, 2011, p. 74). Durante i lunghi periodi di assenza, Isaac inviò puntualmente lunghe e dettagliate lettere ai suoi figli e alla moglie, Gertrude Woodard, la quale, nel frattempo, si occupava a tempo pieno dell'educazione dei figli. I Woodard erano una famiglia benestante di Newburyport, Massachusetts, attiva da molte generazioni, come i Taylor, nel commercio marittimo e nella pesca. Henry e Angelica Woodard, i genitori di Trudy, erano due persone colte e interessate all'arte, alla scrittura e alla politica. Lei, seconda di quattro figlie, era nata il 7 novembre 1922, storico giorno delle elezioni americane in cui i democratici sconfissero la maggioranza repubblicana, corrotta, dell'allora presidente Warren Harding. Lo stesso anno, grazie al diciannovesimo emendamento, la Corte Suprema proclamava il suffragio femminile, mentre Rebecca Latimer Felton diventava la prima senatrice della storia americana (Kennedy, 1999). In un ambiente familiare, democratico, colto e di ampie vedute, Trudy non poté crescere se non come una giovane donna del suo tempo: idealista, curiosa e sensibile. A diciotto anni, i suoi familiari sostennero le sue inclinazioni e i suoi talenti e le permisero di iscriversi alla classe di canto del Conservatorio di Boston, dove poté approfondire lo studio di Schubert e Bellini. Prese contemporaneamente lezioni di tedesco e italiano, per migliorare la pronuncia e cantare le sue amate romanze in lingua originale. Le altre grandi passioni che non abbandonò mai, e che desiderava trasmettere ai suoi figli, erano l'impegno sociale e la difesa dei più deboli. In un periodo storico in cui gli episodi di discriminazione razziale erano all'ordine del giorno, nonostante le riforme introdotte dall'allora presidente Roosevelt, Trudy Woodard dimostrò di essere una donna emancipata e moderna. Non è un caso se, negli anni a venire, James Taylor prese pubblicamente una netta posizione, liberale e democratica, su tematiche politiche, sociali e ambientali. Alla fine degli anni '70 del Novecento, ad esempio, assieme all'allora moglie e cantante Carly Simon, fu uno degli alfieri del concerto-evento contro il nucleare *No Nukes*. Mentre, tra il 1990 e il 2000, è salito più volte sui palchi delle campagne elettorali democratiche, al fianco di Bill Clin-

ton, prima, e Barack Obama, poi. Trudy e Isaac si sposarono nel 1946, trasferendosi da un piccolo appartamento nel centro di Boston a una grande casa di legno nei boschi della vicina Milton. Lui stava terminando il suo periodo di tirocinio al Massachusetts General Hospital ed era in procinto di dare inizio alla sua brillante carriera (White, 2011). Durante i venticinque anni di matrimonio con Isaac Taylor, da cui divorziò nel 1970, Trudy si trovò spesso sola nelle fasi più delicate della vita dei suoi cinque figli. Tuttavia, con tenacia e coraggio, riuscì a superare tutti i momenti di difficoltà. Le va riconosciuta la capacità di aver tradotto la propria mentalità, aperta e moderna per una donna della sua epoca, in un agire educativo fondato su valori forti: l'amore per l'altro e il rispetto della sua identità, il rapporto con la natura e il rispetto per l'ambiente, la sensibilità artistica e – aspetto che si può dire abbia influito positivamente, e profondamente, sulla formazione dei suoi figli – un'autentica, viscerale passione per la musica. Gli ideali liberali dei coniugi Taylor, uniti alle loro disponibilità economiche, diedero alla coppia genitoriale la possibilità e il privilegio di osservare, identificare e assecondare le attitudini dei figli. Non si può negare, inoltre, che, per questi ultimi, essere cresciuti in un ambiente in cui cantare e suonare era tanto naturale e parte della quotidianità quanto mangiare e dormire abbia gettato solide basi per i loro futuri successi in campo artistico-musicale. James e i suoi fratelli crebbero ascoltando Aaron Copland, i Weavers e le Andrews Sisters, mentre Trudy li spronava a inventare sigle radiofoniche usando strumenti musicali fatti in casa. Quattro dei cinque figli di Trudy e Isaac sono oggi musicisti affermati. Uno ha scritto tra le più belle pagine di storia della musica americana. Trudy Woodard è scomparsa il 10 ottobre del 2015 a 93 anni, nella sua casa di Martha's Vineyard, lasciando in eredità ai suoi figli la convinzione che nella vita, se siamo capaci di rimanere noi stessi, di guardarci indietro, ogni tanto, per ricordarci chi siamo, di affrontare gli ostacoli che ci si presentano dinanzi con coraggio, curiosità e amore, possiamo realizzare qualsiasi cosa, anche ciò che all'inizio ci sembrava irraggiungibile (Malaguti, 2005).

#### 4. Conclusioni

Dalla riflessione sul significato educativo e rieducativo della dimensione artistico-espressiva emerge anche il valore pedagogico di quei contesti familiari in cui, nel lungo e delicato periodo compreso tra infanzia e adolescenza, venga favorito l'ascolto e stimolata la sperimentazione musicale (Weber, 2006; Stramaglia, 2021). Il significato dell'esperienza musicale, in particolare, se tradotto nel linguaggio della pedagogia delle relazioni familiari, deve essere cercato nei luoghi fisici – e negli spazi psichici – in cui tale esperienza af-

fonda le sue radici. Gli stessi “luoghi” in cui l’essere umano si rifugia e trova sicurezza mentre sviluppa la sua personalità: le braccia della madre, del padre e dei nonni, nell’infanzia; la propria stanza, il gioco e la vita scolastica, nella fanciullezza; i rapporti di amicizia, le passioni e il gruppo dei pari, nell’adolescenza. Musica, dunque, come reminiscenza del mondo prenatale (si pensi al ritmo cardiaco che scandisce il silenzio della vita intrauterina), come reminiscenza dell’accudimento materno (le melodie e le ninne nanne), fino a diventare arte che incarna l’energia creativa dell’adolescente (Mariani, 2009; Stramaglia, 2011).

Per questo l’esperienza artistica-musicale può diventare uno strumento potente di lettura e comprensione dell’io. Un mezzo per “mettersi in ascolto” di se stessi, “sintonizzarsi” (o “risintonizzarsi”) con la propria interiorità, riconoscere le dissonanze esistenziali, le fragilità, le resistenze create dalle cose che ci accadono o alle quali andiamo incontro consapevolmente (Galanti, 2007). Naturalmente, non tutti riescono allo stesso modo a rispondere alla fragilità con la duttilità o trovando nuovi equilibri nel cambiamento. Non tutti riescono a mettere in atto quel processo che permette la ripresa di uno sviluppo potenziale dopo una lacerazione traumatica che è, appunto, la capacità di essere resilienti. Ancora una volta, dalle storie dei tre cantautori presi in esame, emerge come la musica: scoperta, ascoltata, appresa, vissuta e sperimentata, sia in grado di toccare ripetutamente le corde dell’anima e di spronare a raggiungere i propri obiettivi tutte le volte che fragilità e sofferenza “affondano gli artigli” nelle nostre esistenze (Malaguti, 2005; Astori, 2017).

Proprio in questo quadro, l’espressione artistica-musicale assume il suo più alto valore formativo e preventivo, assurgendo al compito di insegnare ad affrontare i conflitti e di far acquisire la capacità di elaborarli, invece di esasperarli o negarli, di rafforzare la capacità di affrontare solitudine e ansia per arrivare alla costruzione di un’identità forte, capace di relazioni adeguate (Mariani, 2009; Farina, 2022). La fase della vita in cui il rischio di una possibile deriva è più alto è l’adolescenza, ovvero, il momento in cui alla famiglia naturale subentra la “famiglia sociale”: il gruppo dei pari. In questo periodo, così delicato, il desiderio di esprimersi, anche attraverso l’ascolto e l’esecuzione della musica che si ama, così come quello di fare esperienze artistiche e creative, rappresentano momenti di grande importanza per la progettazione del sé interiore (Stramaglia, 2011). Se i genitori riconoscono e supportano il figlio adolescente in questa fase, l’elaborazione dell’identità sarà più semplice e potenzialmente meno dolorosa (Galanti, 2007). Da questo punto di vista, si ritiene che educare un essere umano all’ascolto e all’esecuzione/interpretazione della musica, in tutte le fasi dell’età evolutiva, sia un’occasione unica per insegnargli ad ascoltare se stesso e a riconoscersi, così, artista della propria esistenza.

## Riferimenti bibliografici

- Adams G.D., Jackson G. and Lythe S.G.E. (1993). *The Port of Montrose: A History Of Its Harbour, Trade and Shipping*. Tayport: Hutton Press.
- Astori S. (2017). *Resilienza. Andare oltre: trovare nuove rotte senza farsi spezzare dalle prove della vita*. Milano: San Paolo.
- Cherry C. (1998). *God's New Israel: Religious Interpretations of American Destiny*. Chapel Hill: UNC Press.
- Corsi M. (2003). *Il coraggio di educare. Il valore della testimonianza*. Milano: Vita e Pensiero.
- Corsi M., a cura di (2011). *Educare alla democrazia e alla cittadinanza*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Croce I. and Rock J. (2012). *I got a name – The Jim Croce story*. Philadelphia: Da Capo Press.
- Farina T. (2022). *Educare nella scuola primaria. La dimensione artistico-espressiva e il recupero del significato educativo della performance*. Roma: Anicia.
- Galanti M.A. (2007). *Sofferenza psichica e pedagogia. Educare all'ansia, alla fragilità e alla solitudine*. Roma: Carocci.
- Gillett C. (1996). *The sound of the city. The rise of rock and roll*. New York: Da Capo Press.
- Hilburn R. (2018). *Paul Simon – The life*. London: Simon & Schuster.
- Kennedy D.M. (1999). *Freedom from Fear. The American People in Depression and War, 1929-1945*. New York: Oxford University Press.
- Malaguti E. (2005). *Educarsi alla resilienza. Come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*. Trento: Erickson.
- Mariani A. M. (2009). *Fragilità. Sguardi interdisciplinari*. Milano: Unicopli.
- Pati L. (1984). *Pedagogia della comunicazione educativa*. Brescia: La Scuola.
- Pati L. (2003). Dalla 'pedagogia generale' alla 'pedagogia sociale della famiglia'. In: Pati L., a cura di, *Ricerca pedagogica ed educazione familiare. Studi in onore di Norberto Galli*. Milano: Vita e Pensiero.
- Rotella M. (2010), *Amore: The Story of Italian American Song*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Sanjek D. (1991). *American popular music business in the 20th century*. New York: Oxford University Press.
- Scott J.A. (1983). *The ballad of America. The history of the United States in story and song*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Stramaglia M. (2011). *Amore e musica. Gli adolescenti e il mondo dello spettacolo*. Torino: SEI.
- Stramaglia M. (2014). *Jem e Lady Gaga. The Origin of Fame*. Milano: FrancoAngeli.
- Stramaglia M. and Rodrigues M.B. (2108). *Educare la depressione. La scrittura, la lettura e la parola come pratiche di cura*. Parma: Junior-Spaggiari.
- Stramaglia M. (2020). *Madonna. Un'icona di musica, moda, arte, stile, cinema e cultura popolare*. Roma: Arcana.
- Stramaglia M. (2021). *Compendio di pedagogia dello spettacolo. Educare nell'epoca del neo-divismo*. Roma: Anicia.

- von Bertalanffy L. (1971). *Teoria generale dei sistemi. Fondamenti, sviluppo, applicazioni*. Milano: ISEDI.
- Watzlawick P., Beavin J.H. and Jackson D.D. (1971). *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi*. Roma: Astrolabio.
- Weber E.W. (2006). *La musica al centro. Riflessioni sulle relazioni tra la musica e le intelligenze*. Konstanz: EduCultura GmbH.
- White T. (2011). *Long ago and far away – James Taylor, his life and music*. London: Omnibus Press.
- Yagoda B. (2015). *B-Side: the death of Tin Pan Alley and the rebirth of great american song*. New York: Riverhead Books.

## La riflessività estetica: fra estetizzazione e ricerca di nuove forme di autenticità

### Aesthetic reflexivity: Between aestheticization and the search for new forms of authenticity

Stefano Polenta\*

#### Riassunto

Il contributo indaga le connessioni fra arte e educazione nell'ambito della crescente "riflessività" che caratterizza la nostra epoca evidenziando, da un lato, come la moltiplicazione di segni e simboli oggi disponibili consenta una più estesa realizzazione delle molteplici possibilità presenti in ciascuno di noi; dall'altro lato, richiamando l'attenzione sulla crescente divaricazione fra "simbolo" e "significato" – testimoniata dalla pervasiva "estetizzazione" della vita quotidiana – che rende più difficile trovare una risposta convincente alle questioni esistenziali cruciali che contrassegnano l'essere umano. Ne segue una carenza di "significato" che può trovare una risposta, nell'ipotesi avanzata dal contributo, nel riaccreditare la funzione integrativa e organica dell'esperienza estetica, che permette di cogliere – in linea con l'epistemologia della complessità – quei fenomeni autopoietici che stanno alla base anche dei processi educativi.

**Parole chiave:** riflessività, estetizzazione, arte, educazione, autenticità, autopoiesi

#### Abstract

The paper investigates the connections between art and education in the context of the growing "reflexivity" that characterizes our era, highlighting, on the one hand, how the multiplication of signs and symbols available today allows for a more extensive realization of the multiple possibilities present in each one; on the other hand, drawing attention to the growing gap between "symbol" and "meaning", evidenced by the pervasive "aestheticization" of daily life. This makes more difficult for people to find a convincing answer to the crucial existential questions that characterizes the human being. What follows is a lack of "meaning" which can find an answer, in the hypothesis advanced by the contribution, in re-accrediting the integrative and organic function of the aesthetic experience, which allows us to grasp – in line with the epistemology of complexity – those autopoietic phenomena which also underlie educational processes.

**Key words:** reflexivity, aestheticization, art, education, authenticity, autopoiesis

---

\* Professore associato di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Macerata, e-mail: [stefano.polenta@unimc.it](mailto:stefano.polenta@unimc.it).

Doi: 10.3280/ess2-2023oa16422

Articolo sottomesso: 03/09/2023, accettato: 16/11/2023

Pubblicato online: 29/12/2023

## 1. La “modernità riflessiva”

La modernità sembra caratterizzarsi per il suo carattere *riflessivo*. Ma cosa intendiamo per riflessività?

Per Giddens «la riflessività della vita sociale moderna consiste nel fatto che le pratiche vengono costantemente riformulate alla luce dei nuovi dati acquisiti in merito a queste stesse pratiche, alterandone così il carattere in maniera sostanziale» (1994, p. 46). Se nelle società premoderne, egli ricorda, la riflessività resta in buona parte limitata alla reinterpretazione e chiarificazione della tradizione, con l'epoca moderna la riflessività pervade le basi stesse della riproduzione del sistema.

Ne segue che il nostro modo di vivere, sentire, capire noi stessi e il mondo che ci circonda è profondamente influenzato dal modo in cui questo sentire e capire viene codificato dal sapere diffuso (di tipo scientifico ma anche appartenente al “mondo comune”) e restituito alla nostra attenzione per consentirci di formarci un'idea del mondo e di noi stessi. Il “sapere su” entra nell'essenza del nostro modo di rapportarci alla realtà e a noi stessi, secondo una pervasiva logica del *feedback*.

Le ricadute educative sono significative. L'essere umano ha, infatti, bisogno di «autooggettivarsi» (Bachtin, 1989, p. 36) per diventare se stesso, deve riconoscere sé in qualcosa che è “altro” da sé, fin da quando il bambino inizia a vedere se stesso guardando negli occhi della madre, come spiega Winnicott nel suo contributo: *La funzione di specchio della madre e della famiglia nello sviluppo infantile* (2005, cap. 9). In questa prospettiva, la riflessività della modernità rappresenta un'inestimabile opportunità emancipatoria in quanto offre a ciascuno di noi una notevole quantità di materiale simbolico con il quale identificarsi per edificare la propria identità, incrementando la possibilità di dar voce a tutte le “parti del sé”.

Alcuni Autori enfatizzano gli aspetti positivi di questa riflessività, che genererebbe un'enorme quantità di materiale simbolico arricchendo il percorso di crescita di ciascuno, con ricadute anche nella possibilità di sviluppare nuove forme di partecipazione e di impegno etico.

Per altri Autori, invece, la radicalizzazione della riflessività alimenterebbe, per un verso, il potere acquisitivo e narcisistico di un soggetto sempre più isolato e, per altro verso, il funzionamento sistemico-astratto della società, ostacolando il percorso di soggettivazione di ciascuno.

Ricostruiamo brevemente le due prospettive avendo cura di sottolinearne le implicazioni sul versante estetico e su quello educativo, procedendo poi, nei paragrafi successivi, a una loro ulteriore problematizzazione e integrazione, seguendo come filo argomentativo il ruolo formativo dell'arte.

## 2. Verso una riflessività estetica...

Pur con una quantità di posizioni che non è possibile dettagliare in questo breve contributo, Autori come S. Lash, J. Urry, A. Giddens, U. Beck, N. Luhmann, M. Maffesoli tendono a pensare che la riflessività moderna possa autofondersi riflessivamente, generando al suo interno nuovi spazi simbolici, etici, relazionali e di soggettivazione. Segni, simboli, miti e narrazioni diventano utilizzabili a vantaggio della crescita del soggetto e della sua auto-educazione.

Poiché tali universi simbolici coinvolgono primariamente la sfera emotivo-espressiva, l'estetica gioca in essi un ruolo centrale. Anzi, l'intera riflessività postmoderna può essere caratterizzata come "estetica" (cfr. S. Lash, 1994). Infatti, poiché al venir meno dei "noumeni" diventano centrali i "fenomeni" (Maffesoli, 2009, p. 121), l'intero scenario postmoderno, ormai privo dell'ancoraggio a una supposta "realtà", viene a coincidere con la sua stessa fenomenicità: «siamo ormai divenuti consapevoli della possibilità di trasformare l'ambiente umano nel suo insieme in opera d'arte» (M. McLuhan cit. in Baudrillard, 2006, p. 79).

Per Maffesoli (2009, p. 121), i fenomeni hanno una propria consistenza empirica da apprezzare sensorialmente<sup>1</sup> – privilegiando il gusto, il tatto, l'udito (non lo sguardo che "mentalizza" e "oggettivizza") – e emotivamente – mettendo in primo piano l'esperienza del benessere, potenziando l'intuizione e anche aspetti connotabili come "etici", perché coinvolgono la partecipazione e l'empatia. Queste considerazioni prefigurano, così, un'estetica con implicazioni etiche (cfr. Serafini, 2017, capp. 3 e 4), che diventa il nuovo *ground* sul quale collocare una relazionalità fra esseri umani all'insegna dell'apertura e della contaminazione reciproca a livello etico-estetico-comunicativo, dove a valere non è l'aspetto concettuale, ma quello *embodied*.

La moltiplicazione di simboli disponibile nella modernità estetica incrementa le possibilità di autocomprensione, amplifica l'autoriflessività mediata da mode e sensibilità su scala planetaria, incoraggia l'espressione di sé e la ri-

---

<sup>1</sup> Si tratta di una prospettiva diversa dalla fenomenologia husserliana, che intende superare l'idealismo e l'empirismo, anche se poi Maffesoli ammette l'esistenza di una ragion d'essere insita nei fenomeni, non meglio argomentata.

cerca della propria autenticità. Il “sé”, concepito come “apertura”, tende a svincolarsi dall’enfasi sul “percorso individuazione” che ha caratterizzato intere generazioni in cerca del proprio “ruolo” nel mondo e si coniuga, in particolare nei giovani, con la ricerca di forme di partecipazione dove sia possibile mantenere il contatto con una parte fusionale, de-individuata, sottratta ai processi di “investimento oggettuale”. Questi aspetti hanno significative ricadute nei processi educativi che, ormai svincolati da forme autoritarie e paternalistiche tipiche del passato per aprirsi a modalità basate sul dialogo e la comprensione all’insegna dell’autenticità, si trovano oggi in difficoltà a individuare un “vertice” educativo paterno credibile in grado di orientare la crescita, che non sia prescrittivo, ma neppure “simmetrico”; che non sia autoritario, ma neanche un «“mercante di illusioni” che fornisce banalità rassicuranti» (Kernberg, 2005, p. 80) incapace di incarnare un “ideale dell’Io” adulto.

Non condividendo una lettura “fusionale-regressiva” dei fenomeni di partecipazione giovanile, Maffesoli evidenzia, piuttosto, gli aspetti positivi dell’aggregarsi spontaneo dei giovani, dove si sperimenta un’etica dell’incontro che assume forme di “neotribalismo” all’insegna di nuovi miti: «se osserviamo ad esempio le tribù urbane possiamo notare che, in molti casi, senza averne coscienza, queste forme di aggregazione fanno riferimento ad una mitologia che le trascende» (2009, p. 119). L’apertura all’altro, insiste Maffesoli (p. 122), è capace di rendere disponibili vere e proprie esperienze di “estasi” (“uscita da sé”) e di “vertigine”, categorie tipiche del misticismo.

I simboli, in questa prospettiva, funzionano non tanto al servizio dell’individuazione, ma come aggregatori di esperienze collettive, se non di esperienze pseudo-religiose. I concerti di musica pop, ad esempio,

stanno assumendo sempre di più una dimensione religiosa, da rituale dionisiaco di massa: soprattutto i grandi tour delle star americane sono esteticamente infarciti da un miscuglio di simbolismo para-religioso (piramidi, geroglifici, star vestite come divinità indiane o madonne cristiano-ortodosse, [...] croci sia dritte che al rovescio, corpo di ballo in tuniche completamente bianche). Questo dipende dal fatto che negli ultimi anni si è trasformato anche il rapporto del *fan* con l’artista, in quello dello *stan* (più vicino a un militante religioso) con l’artista trasformato in *idol* (Fontana, 2023).

Nel rilevare come i giovani manifestino attualmente una tendenza verso un qualcosa di “indifferenziato”, Ambrosiano (2022) avanza un’interessante interpretazione psicoanalitica che intende oltrepassare la coppia differenziato/indifferenziato, che si rifà al modello individualistico tipico della società occidentale, rintracciandovi non tanto la ricerca di una «“depersonalizzazione”, ma di una “impersonalizzazione”, di un rendersi impersonali per non assecondare la spinta alla assunzione di una identità [...]. Come se l’individuo volesse essere

dimenticato mescolandosi con l'ambiente, il sollievo di sparire un po'». La studiosa tenta di cogliere in questa tendenza gli albori di una nuova etica che permette di ricoprire qualcosa che è «in comune», un'«etica primaria» che enfatizza le connessioni, che include una nascente capacità di «chinarsi sulle cose fragili».

Anche per Serafini (2017, p. 199), la mancanza di «essenza» della soggettività attuale può essere interpretata non solo come «un'opportunità per affermare l'assoluta libertà esperienziale dell'io» e la riduzione del «giudizio morale a una questione di [...] gusto personale»; ma anche come un'occasione per sperimentare una «passività» del soggetto quale «condizione di possibilità affinché l'identità possa essere intaccata dal contatto con l'alterità [...], possa accogliere l'altro da sé».

Occorre pertanto prestare attenzione, educativamente, al crinale che collega la costruzione autoreferenziale del proprio sé a partire dalla grande disponibilità di materiale simbolico presente nella «modernità riflessiva» con il desiderio, meno evidente, ma altrettanto potente, di fare esperienza di qualcosa di condiviso, di attingere a quella parte silente della nostra personalità che ci collega con gli altri non sul versante dell'individuazione performante, ma della comunanza, che è forse il luogo dove possiamo costruire una nuova etica.

### 3. ...o verso una modernità trans-estetica?

Pur da prospettive diverse, autori come Z. Bauman, J. Baudrillard, C. Lash, P. Donati, M. Magatti vedono invece nel radicalizzarsi della riflessività post-moderna il prevalere di logiche autoreferenziali, sia sul versante di un soggetto autocentrato e acquisitivo, sia su quello di un sistema che si autoriproduce.

Il continuo rinnovarsi della riflessività, che costituisce l'essenza stessa della modernità, rappresenta, per questi Autori, una nuova ontologia de-ontologizzata. Se in Hegel la riflessività era un modo con cui il soggetto finito torna a sé in quanto infinito – una riflessività di tipo «speculativo», quindi, che si ricollega alla concezione aristotelica di Dio come «pensiero di pensiero» (cfr. Carpi, 1996, pp. 96-97) – la riflessività autopoietica della modernità è una «riflessività della riflessività» (Pollner, 1991) dove, come sottolinea McLuhan (cit. in Donati, 2010, p. 19 nota), «la riflessione sulla riflessione non è un pensiero che ritorna su sé stesso per riconoscersi e portarsi a chiarezza universale. La riflessione sulla riflessione è un'operazione con la quale il sistema si rimette in moto verso una nuova determinazione di sé e della sua stessa riflessione, dunque anche verso una nuova teoria». È il timore di una cibernetica «non umana» già paventato da N. Wiener.

Senza una vera e propria ontologia della relazione capace di alimentare una «riflessività relazionale», per Donati ci dirigiamo verso una razionalità sistematica «puramente strumentale, [che] opera attraverso una riflessività meccanicistica, priva di intenzionalità e qualità umane», che «riproduce se stessa» finendo con l' «erodere se stessa» (Donati, 2010, p. 122). E incalza: «Di quale società riflessiva stiamo parlando? È una società di individui autoriflessivi in sé stessi, ma incomunicabili fra di loro?» (pp. 11 e 22).

Anche Giddens (1999, p. 12) – paraltro uno dei difensori della modernità riflessiva – riconosce che le questioni esistenziali fondamentali per l'essere umano, che riguardano la moralità e la finitezza, possono conoscere un' «espropriazione» nell'ambito del meccanismo riflessivo della modernità. Anche per Bauman (2010) la sfera morale «sfugge a ogni possibilità di legislazione eteronoma o di “riscatto discorsivo”» tipico della postmodernità, in quanto «l'autonomia del comportamento morale è definitiva e irriducibile»; si fonda sulla «semplice presenza dell'Altro come volto», come osserva Bauman in linea con E. Levinas.

Per gli autori sopra menzionati la riflessività moderna rischia di trasformarsi in quella «cattiva infinità» di cui parla Hegel, dove l'astratto è scambiato per il reale. A tale proposito Magatti e Giaccardi (2005, pp. 119-120) parlano di una “supercultura globale”; Newman di una società dell'informazione ciecamente innovativa (1985, p. 10); Baudrillard di una “iperrealtà” dove non c'è nessun aggancio con la realtà e la simulazione ha vita autonoma.

In questa prospettiva, il simbolo cessa di essere una sonda per le profondità dell'animo e si superficializza, diventando “segno”, “graffito”, “tatuaggio”, “aderenza”. Il lavoro educativo oggi da compiere non è tanto sui valori, sui sentimenti e sugli orientamenti esistenziali, che già presuppone una loro presenza da indirizzare, ma sulla loro stessa pensabilità; occorre creare “contenitori” emotivi e cognitivi all'interno dei quali affetti e pensieri possano essere sperimentabili, facendo un lavoro più sul “metodo” che sul “contenuto”. I giovani di oggi sono dotati di grandi risorse, a patto che li si aiuti a “pensare”.

Anche la moda soggiace all'ambivalenza “segno/simbolo”. Da un lato, permette riflessività, proliferazione di simboli a vantaggio del percorso di crescita di ciascuno, confronto con l'altro da sé, apertura reciproca scevra dalla prescrittività di “norme”, addensamento di un pensiero collettivo. Dall'altro lato, in quanto reciproca contaminazione all'insegna della fugacità, come aveva intravisto Simmel (2011, p. 70), impedisce una reale profondità simbolica. Per Baudrillard si giunge addirittura a una indifferenza simbolica nella quale i simboli, ormai privi di connessione con l'essenza delle cose, si riducono a «valori-segni». A suo parere, con il crollo di tutti i codici entriamo, in una fase «trans» («tran-estetica», «tran-sessuale», «trans-produttiva», «trans-economica», «trans-digitale») (1990; 2006), dove si assiste a un collasso del «significato».

Nella sua fase transestetica, l'arte si trova così costretta a esibire la sua insignificanza: «Tutta la duplicità dell'arte contemporanea sta proprio in questo: rivendicare la nullità, l'insignificanza, il nonsenso, mirare alla nullità essendo già nulla» (1999, p. 12).

Detto in altri termini, la “cosa” tende a scomparire e a venire in primo piano sono le sue rappresentazioni riflessive. Opere come *l'orinatorio* di M. Duchamp, la *merda d'artista* di P. Manzoni, le tele strappate di L. Fontana o *4'33* di J. Cage mettono in luce che un'opera d'arte è tale non in virtù di caratteristiche intrinseche, ma per il fatto che venga definita tale, magari esponendola in un museo. L'“internalità” dell'opera è totalmente affidata all'“esternalità”. In sé è vuota. *L'orinatorio* di Duchamp è un'opera d'arte in quanto non è un'opera d'arte! Resta pur vero che, in quanto opera d'arte, esso offre una plastica raffigurazione della potenziale intercambiabilità dei simboli nella modernità, offrendo la lettura di un'epoca.

Quasi a supplenza della loro carenza di significato, le opere moderne esigono sempre più il coinvolgimento dello spettatore, che è chiamato a essere non solo uno spettatore, ma a contribuire all'“esperienza” artistica prendendovi parte con la sua soggettività, come ad esempio avviene nei lavori in nebbia artificiale di A.V. Janssens, dove lo spettatore è invitato a smarrirsi e ritrovarsi. L'“esperienza” dello “spett-attore” diventa sorgente di significato dell'opera. Ma «quando tutti diveniamo attori, non c'è più azione, non c'è più scena. È la morte dello spettatore in quanto tale. Fine dell'illusione estetica» (Baudrillard, 1999, p. 54). Anche sul versante educativo avviene qualcosa di analogo: mai come oggi si parla di educazione, ma questo fatalmente testimonia una diffusa carenza di un'autentica funzione educativa, ormai dispersa nelle “maglie del sistema”.

L'artista pop, dal canto suo, è costretto a compiere innumerevoli sforzi per assicurare nuovo materiale simbolico ai fan. Per offrire loro nuove esperienze soggettive mediate dagli addensamenti simbolici tipici delle mode, l'artista deve rimanere *in hype*, ragionare per *content*, riadattare le *performances*, circondarsi di esperti di comunicazione. Questa consapevolezza della partecipazione al successo dei loro idoli genera nei fan vissuti di identificazione ambivalente, come emerge dai recenti fenomeni di “lancio dell'oggetto sul palco” di cui sono vittima non pochi artisti. Avvertendo la pressione massmediatica sul loro lavoro, alcuni artisti – come Lucio Battisti e Van Morrison – rifiutano astiosamente qualsiasi contatto con la stampa. Nick Cave ha chiesto di essere tolto dalla nomination per miglior artista maschile di MTV nel 1996, scrivendo una lettera in cui spiega: «La mia relazione con la mia musa [la musica] è delicata; il più delle volte sento che è mio dovere proteggerla da influenze che potrebbero offendere la sua fragile natura».

#### 4. Un passo indietro e uno avanti: Hegel e la morte dell'arte

Hegel aveva compreso che la natura essenzialmente riflessiva dell'epoca moderna avrebbe prodotto un profondo cambiamento nell'arte, tanto che alcuni critici hanno parlato di «morte dell'arte», forzando però il discorso hegeliano. Infatti, l'arte, è per Hegel una modalità di autocomprensione dell'assoluto, nella quale esso è attinto nella forma della sensibilità. Nella misura in cui l'arte consente che «coscienza divenga oggetto a se stessa», essa soddisfa la razionalità dell'uomo al massimo grado (Hegel, 2000, p. 16) ed è pertanto «educatrice» (p. 28), «maestra dei popoli» (p. 30), ha come «scopo finale l'educazione morale» (*idem*). Ma nell'epoca romantica, l'arte cessa di essere oggetto di culto perché si assiste a uno scollamento fra interiorità e esteriorità che l'arte classica conciliava. L'artista trova se stesso non nell'oggetto artistico, ma nella libertà della sua soggettività, nutrendo un atteggiamento più libero e riflessivo che non si lascia imbrigliare nell'oggetto: «Ai nostri giorni lo sviluppo della riflessione e la critica [...] e [...] anche la libertà di pensiero si sono impossessati degli artisti [...]. L'esser legati ad un contenuto particolare [...] costituisce per gli artisti odierni qualcosa di passato, cosicché l'arte è divenuta un libero strumento che l'artista può maneggiare secondo la misura della sua abilità soggettiva nei riguardi di ogni contenuto» (Hegel, 1978, pp. 796-797). L'oggettività, ormai incapace di esprimere compiutamente l'interiorità, viene paradossalmente investita di molte possibilità rappresentative che l'idealizzazione classica invece impediva, permettendo «a qualsiasi materia, persino ai fiori, agli alberi e ai più comuni utensili domestici, di venire indisturbati a rappresentazione anche nell'accidentalità naturale dell'esistenza» (pp. 696-697). Senza escludere «un illimitato margine d'esplicazione ai tratti marcati del brutto» (p. 696).

Per Hegel questo processo di superamento dell'arte non è un male, perché egli non parla dal punto di vista del personalità “finita”, ma di quella “assoluta” nel suo percorso verso l'auto-trasparenza, di cui l'arte è una tappa alta, ma non conclusiva, in quanto l'appagamento definitivo risiede nello spirito teoretico e riflessivo, che sembra maggiormente prevalere nella modernità. Ma come evidenzia Gambazzi, Hegel sembra cogliere anche gli esiti potenzialmente astratti di questi cambiamenti, il loro condurre a quel «l'inevitabile percorso di spettacolarizzazione, di mercificazione e di estetizzazione, che l'arte doveva percorrere nella condizione moderna dello spirito» (2000, p. 56).

#### 5. L'arte come organismo vivente

La riflessione hegeliana sull'arte può essere inserita in una più ampia prospettiva che, da Aristotele fino a Goethe, intende l'arte come un qualcosa di

organico, come lo sviluppo dal seme alla forma compiuta (cfr. Pareyson, 1966). L'arte non è, quindi, mera esteriorità, o artificio, ma «forma vivente» (F. Schiller), dotata, al pari di un organismo naturale, di una «finalità interna» o, come suggerisce Pirandello, di una propria «volontà» che agisce sulla mente dell'artista affinché questi la «compia» (1977, p. 409). In quanto simile a un organismo, è un “tutto che è più della somma delle parti”, dove la collaborazione fra gli elementi è talmente stringente che non si ha mai la sensazione che sia qualcosa di “costruito”, frutto dell'intenzionalità dell'autore. «Non faccio un “cinema di idee”», rivendica Buñuel (1993, p. 127). Sappiamo di non trovarci di fronte a un'opera d'arte quando avvertiamo che essa ci vuole a ogni costo stupire, emozionare, sollecitare, spingerci a pensare in un certo modo, o quando obbedisce a regole dettate dall'esterno, come nell'arte di imitazione o obbligata a seguire certi scopi, come quella smaccatamente “commerciale”. «Questa estrinsecità può anche essere considerata una definizione del non-estetico» (Dewey, 2007, p. 200). L'interna coerenza dell'opera non implica un'autosufficienza che prescinde dalla realtà esterna, perché ogni organismo, in quanto “aperto” all'ambiente, è frutto di un dialogo fra l'interno e l'esterno, fra il soggetto e il mondo. Ogni opera contiene lo spirito del proprio tempo, pur mantenendo una propria bellezza che non sfiorisce.

Con riferimento alla funzione educativa dell'arte, occorre evidenziare che:

### 5.1. *L'arte consente all'uomo di conoscersi*

L'arte ha una funzione riflessiva e quindi permette di “veder-si”. Come sottolinea Hegel, con la sua capacità di «rappresentare all'uomo le passioni, gli impulsi stessi e (in genere) quel che l'uomo è [...], l'arte addolcisce le passioni [...] Quando un uomo può comporre una poesia su una propria passione, vuol dire che quella passione non è più così pericolosa per lui» (2000, p. 29). L'arte intercetta, così, un profondo bisogno dell'uomo. Infatti,

in quanto è coscienza, l'uomo deve porre davanti a sé [...] ciò che egli è. Le cose naturali *sono* [...] semplicemente, solo una volta e basta. Invece l'uomo come coscienza si raddoppia, è una prima volta, e poi è *per sé*, spinge ciò che egli è davanti a sé, si contempla, si rappresenta, è coscienza di sé; ed egli porta dinanzi a sé ciò che egli è. Il bisogno universale dell'arte va dunque cercato nel pensiero dell'uomo, giacché l'opera d'arte è per l'uomo un modo di porre dinanzi a sé ciò che egli è (*ibid.*, p. 15. Il corsivo è nel testo).

Tutto ciò che permette all'uomo di “dir-si” è occasione di crescita. Molta della musica pop contemporanea intercetta e mette in forma le istanze più disperate, espresse nelle loro forme emotivo/sensoriali. Una buona parte della

musica rap, ad esempio, si fa carico di esprimere un sentimento di protesta/rivalsa con dosi più o meno intense di aggressività e con toni che in alcuni casi rasentano il comportamento antisociale. La possibilità che questa musica offre di dare voce, e quindi comunicare agli altri e a sé, quel profondo sentimento di insignificanza nutrito da intere generazioni di giovani in conflitto con il mondo è senz'altro un'occasione preziosa. L'opportunità di tematizzare e oggettivare un vissuto è la preconditione per una sua comprensione e, quindi, per una sua evoluzione. «Dare a un oggetto un nome, mettergli un'etichetta, creargli un ap-piglio; salvarlo dall'anonimato, strapparlo al Dominio del Senza Nome, identificarlo, insomma, è un modo per portarlo in vita» (Segal, 1994). Educativamente, questo si traduce nella capacità di ascoltare, empatizzare e “riflettere” i vissuti dell'educando quale premessa di qualsiasi “azione” educativa. Sappiamo anche, dalle ricerche psicologiche degli ultimi decenni, che la “rappresentazione” di sé indispensabile per la crescita non ha solo componenti cognitive e rappresentazionali, ma anche procedurali e densamente affettive e, potremmo aggiungere, estetiche, perché attengono a un “mettere in forma” di stampo artistico più che a un “pensare” concettuale.

## 5.2. *L'arte ha una funzione integrativa*

Ma l'arte, oltre alla funzione riflessiva, svolge anche una funzione integrativa. Essa permette la convivenza di una molteplicità di sollecitazioni e istanze in un “intero compiuto” che è “più” della somma delle parti. L'opera possiede una propria “individualità”, ha una propria “voce”, con la quale ci “parla” e alla quale possiamo rispondere, ingaggiando con essa un vero e proprio “dialogo” trasformativo. Prescindendo dalla distinzione fra arte “alta” e “bassa”, fra il soggetto e l'opera si innescano dei processi di risonanza e immedesimazione che permettono al soggetto non solo di “proiettare” le proprie istanze, vedendosele rispecchiate e tematizzate, soddisfatte o amplificate, ma anche di conoscere una loro integrazione grazie al fatto che l'opera, in quanto intero organico, offre delle soluzioni originali e peculiari di «organizzazione delle energie» (cfr. Dewey, 2007, cap. 8). Essa è un “mondo” che dialoga con il nostro “mondo” interiore. Il “valore educativo” dell'arte risiede non nell'aderenza a qualche principio pedagogico astratto al quale si dovrebbe conformare il soggetto, ma nel suo proporre un modello di convivenza fra le molteplici istanze, note e ignote, che abitano nell'animo umano, invitandoci a fare altrettanto. In termini psicoanalitici, potremmo dire che l'arte ci consente di “pensare” nella misura in cui ci invita “a vivere” le nostre emozioni, senza evacuarle o proiettarle, sensoriarizzarle o infliggerle, permettendoci, così, di passare dalla scissione all'integrazione. Non è questa anche la funzione dell'educatore, che è tale nella misura in cui affianca l'educando nella sua capacità di “pensare” per consentirgli

di vivere la complessità e l'ambivalenza del suo animo in maniera costruttiva? Solo il rispetto per le nostre emozioni rende possibile, infatti, quell'esperienza di «verità [che] sembra essere qualcosa di essenziale per la salute psichica» (Bion, 1972, p. 105), permettendoci di compiere il nostro percorso esistenziale all'insegna dell'autenticità. Afferma Buñuel (1993, p. 127): «Mi sono simpatici quelli che si sforzano di cercare la verità: dissenso da quanti parlano come se l'avessero trovata».

Questo invito ad accogliere la complessità umana non è presente spesso nell'arte concepita come *entertainment*, che rimane ostaggio di esigenze estrinseche che mirano alla vendibilità del prodotto, alla diffusione massmediatica, al livellamento a mode create *ad hoc*, alla trasmissione di un certo “messaggio”, ecc. che esasperano alcune emozioni impedendo la loro integrazione. Si pensi a certi film che hanno uno svolgimento lineare attorno ad alcune idee prefissate: l'eroe è sempre l'eroe, il bene è rigidamente separato dal male (e, per di più, i buoni siamo “noi” e i cattivi “loro”), la felicità e il dolore appartengono a universi distinti, il lieto fine è assicurato. L'esaltazione unilaterale di alcune polarità impedisce di entrare in contatto con la complessità presente in ogni essere umano. L'intolleranza per i sentimenti di vuoto e paura non permette una loro integrazione con emozioni più positive e costruttive.

## 6. Alla ricerca del significato

Mettendo al centro dell'attenzione di questo contributo il tema dell'arte, abbiamo evidenziato come l'atteggiamento riflessivo della modernità abbia avuto buon gioco a potenziarne le caratteristiche riflessive e l'apertura relazionale su scala globale, permettendo all'arte di configurarsi come un «ricco terreno di sperimentazioni sociali» (Bourriaud, 2010, p. 10). Ma abbiamo anche sottolineato come, senza cogliere quei peculiari processi integrativo-organici tipici dell'arte, non si comprenda come possa prodursi qualcosa di “nuovo”, di avente un valore specifico e peculiare: un “significato”. Abbiamo rilevato come il rischio della riflessività estetica sia quello dell'indifferenza simbolica, mentre occorre sottolineare che oggi si avverte, da parte delle persone, il bisogno di compiere esperienze “autentiche”, dotate di “significato” personale e morale. Abbiamo anche visto che la modernità riflessiva rischi non solo di potenziare un soggetto acquisitivo e narcisisticamente orientato, ma anche di appiattirlo alla rete dei simboli disponibile senza che vi sia un'autentica relazione con sé e con l'altro. Ci pare di poter sostenere, a questo proposito, che il “significato” presuppone non solo dei generici meccanismi ricettività, apertura e espressività da parte di soggetti-attori che interagiscono reciprocamente all'insegna di un'

«estetica relazionale» (Bourriaud, 2010) dove «il senso è il prodotto dell'interazione fra artista e osservatore» (p. 139). Dov'è il senso, dov'è il significato, ci si potrebbe chiedere, se l'arte sfuma in un generico «modo di fare comunità tramite l'incontro» (p. 145)? Cosa permette di qualificare come artistico, per esempio, anche il condividere cibo con altri, come ritiene R. Tiravanija (p. 139)?

L'esigenza di una condivisione, di mettere in comune un "noi", rappresenta, senz'altro, una sensibilità della nostra epoca, come abbiamo già rilevato e che, a nostro parere, va valorizzata in quanto esprime una nuova disponibilità a "mettersi in ascolto" e a condividere. Un testo come quello di Rifkin, *La civiltà dell'empatia*, dove si prefigura addirittura l'empatia quale «stadio finale della coscienza storica», al di là del merito specifico delle argomentazioni, è in grado di intercettare una sensibilità oggi presente. Ma il "noi" è già, riteniamo, una caratteristica distintiva dell'arte, che è sempre frutto di un dialogo fra un soggetto e il mondo. L'arte è strutturalmente apertura al mondo e il suo essere un organismo vivente non fa che enfatizzare questo aspetto. L'arte, come tutti gli organismi viventi, è impensabile al di fuori di una dimensione relazionale. Un cristallo si può mantenere nel vuoto, spiega Prigogine (1997, p. 60), mentre una città morirebbe se isolata, perché la sua struttura dipende dall'interazione coll'ambiente. Franco Mussida, il noto chitarrista della PFM, ha dato come titolo al suo ultimo album *Il pianeta della musica e il viaggio di Iòtu* (2022). *Iòtu* rappresenta l'aprirsi dell'io al Tu, che per Mussida è il "luogo" dell'arte, che egli non esita a definire "educativo" in quanto autenticamente trasformativo.

L'arte matura nell'incontro dell'io con la realtà permettendo, innanzitutto, al mondo di diventare "visibile". Scrive P. Klee: «l'arte non ripete le cose visibili, ma rende visibile» (2004, p. 13). Anche Dewey sottolinea, sul versante educativo, che «l'educazione [...] è essenzialmente addestramento alla percezione» (1977, p. 6). La "visibilità" delle cose rappresenta un primo passo per accorgerci che esse "esistono" e possono, così, entrare a far parte del nostro mondo esperienziale e trasformarci. L'arte ci permette di affinare quell'attenzione disinteressata e di apertura verso l'altro da sé che richiede di "mettere fra parentesi"<sup>2</sup> logiche interpretative che, facilmente, si tramutano in forme di controllo. Questo "accorgersi" delle cose è connesso, forse, a quel "chinarsi sulle cose fragili" che abbiamo sopra ricordato, al "mettersi in ascolto" dell'altro da sé. Un'esperienza che si compie sul misterioso crinale fra io e mondo. La fenomenologia ha tentato proprio, come osserva Merleau Ponty, di descrivere questo «stupirsi di questa inerza dell'io al mondo e dell'io agli altri, nel descriverci tale paradosso e tale confusione» (Merleau Ponty, 1962, p. 80).

---

<sup>2</sup> La locuzione è tratta dalla fenomenologia husserliana.

Le connessioni con il processo educativo sono stringenti. Anche qui vi è sempre la connessione fra un polo soggettivo – pensato anche solo come potenziale, ma che è il presupposto insuperabile per qualsiasi atto educativo (cfr. Bertagna, 2018, pp. 45-46) – e un polo oggettivo (valoriale, culturale, sociale). Come fa il soggetto a “adattarsi” alla realtà senza esserne violentato? E come fa l’educatore a convincere il soggetto a uscire dal suo “solipsismo”? La risposta sembra chiamare in causa la dimensione estetica e, quindi, categorie che rimandano all’“incontro risonante”, alla “divinazione” dei rapporti, al misterioso coagularsi dei significati, al pensiero procedurale (piuttosto che semantico), al “muoversi allo stesso ritmo”, alla ciclicità fra azione, attesa e silenzio. Bertagna, a tale proposito, osserva che il segreto dell’educazione è la «personalizzazione» (2010, p. 366). Molte delle metafore usate dagli psicoanalisti dell’*Infant research* per descrivere una relazione che “funziona” sono di tipo estetico: si parla di ritmicità, danza, musicalità, risonanza, specificità. Lo scollamento fra soggettività e oggettività, fra interno ed esterno, conduce a quelle criticabili divisioni – presenti anche nella Scuola – fra l’affettivo e il cognitivo (cfr. Baldacci, 2008, pp. 8-9), il personale e il culturale, l’istruttivo e l’educativo, che diventano difficilmente conciliabili se non si adotta un approccio estetico. Se il “significato” matura nell’idiosincratico e peculiare incontro del sé con l’altro da sé, allora l’arte ben si presta a gettare luce sull’intima dinamica del processo educativo.

## 7. Siamo “parte di”

In questo contesto, la funzione integrativo-organica dell’arte più volte richiamata, permette di estendere il ragionare per polarità dialettiche in direzione di una “nuova” dialettica che consente di pensare in termini di integrazione di una molteplicità in unità. L’epistemologia della complessità ci sostiene in questo sforzo, in quanto un sistema complesso è un “tutto” che è “più” della somma delle parti. In esso le parti si legano reciprocamente in una maniera così stringente da produrre il tutto, il quale, a sua volta, si riverbera nelle parti (effetto di “campo”) in modo tale che in ciascuna di queste è rinvenibile il senso del tutto. Ciascuna parte è, quindi, una «parte-tutto» (Faggini, 2022, pp. 120-121), in essa è rintracciabile il senso dell’intero (come nel “principio ologrammatico” di E. Morin). Whitehead aveva già intuito che «la parte è costitutiva del tutto e il tutto è costitutivo della parte» (2001, p. 141). La coesione di un sistema complesso avviene grazie a processi endogeni di “auto-organizzazione”, concetto che Kant aveva già usato nella 3<sup>a</sup> *Critica* con riferimento agli organismi naturali (e per estensione all’arte) che sembrano dotati di cause finali.

L'aggregazione spontanea di una molteplicità in unità ci rende, da un lato, «testimoni, in forma minimale, della creazione di senso» (Varela, 1985, p. 129), in quanto permette lo staccarsi di un sistema dallo sfondo relazionale di cui è parte. A permettere questo addensarsi di significati c'è, forse, l'azione di una creatività che agisce su scala cosmica, su cui ha ampiamente discettato A.N. Whitehead. La capacità dell'artista di affondare le mani nella molteplicità della realtà traendo da essa il materiale per ricreare «un piccolo mondo in cui tutti gli elementi si tendono a vicenda e a vicenda cooperano» (Pirandello, 1977, p. 1022), permette di cogliere lo spontaneo aggregarsi del significato che agisce a ogni livello della realtà e di cui l'arte si fa interprete. Maggiore è la capacità dell'artista di sintonizzarsi con la molteplicità della realtà ai suoi diversi livelli e più la sua arte continuerà a parlare agli uomini nei secoli.

Dall'altro lato, in quanto “figura” che si stacca da uno “sfondo”, l'arte autentica ci consente di cogliere il pulsare della creatività su scala cosmica, come pensava Goethe, di allargare il nostro sguardo fino a cogliere la rete relazionale della realtà che agisce sullo sfondo. «Un'opera d'arte fa emergere e accentua questa qualità di essere un intero e di appartenere a quell'intero più grande, onnicomprensivo, che è l'universo in cui viviamo» (Dewey, 2007, pp. 197-198). Ecco perché esiste, in ogni grande opera d'arte, qualcosa di non detto, di non dicibile. Come scrive J.L. Borges nel prologo di *Carme presunto e altre poesie*, «ogni poesia è misteriosa. Nessuno sa interamente ciò che gli è stato concesso di scrivere». Anche nella sua capacità di metterci a contatto con uno sconosciuto “vibrante”, l'arte svolge una funzione di apertura, ricordandoci, socraticamente, la nostra ignoranza.

## 8. Conclusioni

L'aver seguito le tormentate vicende dell'arte nell'epoca della modernità riflessiva ha offerto spunti interessanti per ripensare il lavoro educativo. Abbiamo visto come l'abbondanza di materiale simbolico veicolata dalle *pop cultures* permetta a ciascuno di dar voce a tutte le “parti del sé” a vantaggio di una maggiore comprensione della complessità del proprio modo di essere, evidenziando anche come il rapporto con se stessi mediato riflessivamente da simboli e mode si giochi non solo a livello cognitivo, ma soprattutto sul versante emotivo e sensoriale, dove centrale è l'autenticità, l'essere in risonanza, il “sentirsi parte di” modi di essere condivisi, il sentirsi “contaminati” dall'altro da sé.

Il coinvolgimento che tocca le corde dell'autenticità è un tema cruciale per chi oggi intenda educare. Ma l'essere coinvolti, ibridati e partecipativi trova il suo naturale completamento, come si spera sia emerso nell'analisi proposta,

negli spontanei processi autoorganizzativi e integrativi che hanno sempre caratterizzato l'esperienza umana e di cui l'arte costituisce l'emblema (cfr. Dewey, 2007). L'arte è, infatti, capace di integrare la molteplicità delle componenti di un'esperienza in un "intero" compiuto, è una «unità nella varietà» (p. 167), un "tutto che è più della somma delle parti" all'interno del quale, in linea con l'epistemologia, possono "emergere" significati frutto di un'autodinamica e non dell'obbedienza a criteri estrinseci. Una delle sfide educative oggi più rilevanti è, infatti, quella di far crescere i significati all'interno delle relazioni e dei contesti educativi, senza imporli da fuori pregiudizialmente. La sensibilità estetica per i processi di sintonizzazione, risonanza, aggregazione, compresenza di polarità ambivalenti, ecc. diventa, allora, una competenza cruciale per consentire all'educatore di riconoscere le specificità, valorizzarle riflessivamente per favorire, poi, una integrazione da cui possano emergere nuovi "significati" a vantaggio tanto del soggetto quanto della comunità. Tale co-costruzione dei significati è forse la direzione nella quale cercare una nuova etica.

## Riferimenti bibliografici

- Ambrosiano L. (2022). Intorno all'indifferenziato (contributo non pubblicato, discusso nell'ambito della 1<sup>a</sup> Giornata di studio *Le vicissitudini dell'identità: nuove soggettivazioni* tenuta presso il Centro psicoanalitico di Bologna, il 12.11.2022).
- Bachtin M. (1979). *Estetika slovesnogo tvorčestva*. Moskva: Isskusstvo (trad. it. *L'autore e l'eroe*. Torino: Einaudi 1988).
- Baldacci M. (2008). *La dimensione emozionale del curricolo. L'educazione affettiva razionale nella scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Baudrillard J. (1990). *La transparence du Mal*. Paris: Galilée (trad. it.: *La Trasparenza del Male. Saggio sui fenomeni estremi*. Milano: SugarCo, 1990).
- Baudrillard J. (1997). *Le complot de l'art & Entrevues à propos du "complot de l'art"*, Paris: Sens & Tonka (trad. it.: *Il complotto dell'arte & interviste sul "complotto dell'arte"*. Milano: Pagine d'Arte, 1999).
- Baudrillard J. (2004). *Le Pacte de lucidité ou l'intelligence du Mal*. Paris: Galilée (trad. it.: *Il patto di lucidità o l'intelligenza del Male*. Milano: Raffaello Cortina, 2006).
- Bauman Z. (1993). *Postmodern Ethics*. Oxford (UK) - Cambridge (USA): Blackwell (trad. it.: *Le sfide dell'etica*. Milano: Feltrinelli, 2010).
- Bertagna G. (2010). *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*. Brescia: La Scuola.
- Bertagna G. (2018). Introduzione. In: Id., a cura di, *Educazione e Formazione. Sinonimie, analogie, differenze*. Roma: Studium.
- Bion W.R. (1962). *Learning from Experience*. London: Heinemann. (trad. it.: *Apprendere dall'esperienza*. Roma: Armando, 1972).
- Bourriaud N. (1998). *Esthétique relationnelle*. Dijon: Les Presses du reel (trad. it.: *Estetica relazionale*. Milano: Postmedia, 2010).

- Carpi O. (1996). L'interpretazione hegeliana di Aristotele. *Divus Thomas*, 3: 85-129.
- Dewey J. (1934). *Art as Experience*. New York: Minton, Balch & Company (trad. it.: *Arte come esperienza*. Palermo: Aesthetica, 2007).
- Dewey J. (1935). *Foreword*. In: Barnes A.C., De Mazia V. *The art of Renoir: With a foreword by John Dewey*. New York: Minton, Balch (trad. it.: Prefazione a *The Art of Renoir* di A.C. Barnes e V. De Mazia. In: J. Dewey, a cura di L. Bellatalla. *Educazione e arte*. Firenze: La Nuova Italia, 1977).
- Donati P. (2010). *Sociologia della riflessività. Come si entra nel dopo-moderno*. Bologna: il Mulino.
- Faggin F. (2022). *Irriducibile. La coscienza, la vita, i computer e la nostra natura*. Milano: Mondadori.
- Fontana L. (2023). L'estate in cui i fan divennero pericolosi. *RivistaStudio*, 28 Agosto 2023. Reperibile in: <https://www.rivistastudio.com/lancio-oggetti-concerti/> [consultato il 28/08/2023].
- Gambazzi P. (2000). Introduzione. In G.W.F. Hegel., a cura di P. Gambazzi, G. Scaramuzza. *Arte e morte dell'arte. Percorso nelle lezioni di Estetica*. Milano: Bruno Mondadori.
- Giddens A. (1990). *The consequences of modernity*. Stanford, CA: Stanford University Press (trad. it.: *Le conseguenze della modernità*. Bologna: il Mulino, 1994).
- Hegel G.W.F. (1823). *Vorlesungen über die Philosophie der Kunst* (trascritte da H. G. Hotho dalle lezioni del 1823). In G.W.F. Hegel. *Vorlesungen. Ausgewählte Nachschriften und Manuskripte*, vol. II. Hamburg: Felix Meiner, 1998 (trad. it.: *Lezioni di estetica*, Roma-Bari: Laterza, 2000).
- Hegel G.W.F. (1935) *Vorlesungen über die Ästhetik* (trad. it. *Estetica*, Milano: Feltrinelli, 1978).
- Kernberg O.F. (2003). Sanctioned social violence: A psychoanalytic view. *The International Journal of Psychoanalysis*, 84(3): 683-698 (Part I) and 84(4): 953-968 (Part II) (trad. it.: *Violenza socialmente accettata: un punto di vista psicoanalitico*. In A. Ferro, a cura di (2005). *L'annata psicoanalitica internazionale*. Roma: Borla).
- Klee P. (1920). *Schöpferische Konfession*. Berlin: Erich Reiß Verlag (trad. it.: *Confessione creatrice e altri scritti*. Milano: Abscondita, 2004).
- Lash S. (1994). Reflexivity and its doubles: structure, aesthetics, community (trad. it. *La riflessività e i suoi doppi: struttura, estetica, comunità*. In U. Beck, A. Giddens, S. Lash. *Modernizzazione Riflessiva. Politica, tradizione ed estetica nell'ordine sociale della modernità*. Trieste: Asterios, 1999).
- Lash S., Urry J. (1994). *Economies of signs and space*. London: Sage.
- Maffesoli M. (1993). *La contemplation du monde*. Paris: Grasset & Fasquelle (trad. it. *La contemplazione del mondo*. Genova: Costa & Nolan, 1996).
- Maffesoli M. (2009). La trasfigurazione delle forme e il dominio dell'immateriale. In: S. Leonzi, a cura di. Michel Maffesoli. *Fenomenologie dell'immaginario*. Roma: Armando.
- Magatti M., Giaccardi C. (2005). *L'io globale. Dinamiche della socialità contemporanea*. Roma-Bari: Laterza.

- Merleau-Ponty M. (1947). Le cinéma et la nouvelle psychologie. *Les Temps Modernes*, 26: 930-943 (trad. it.: Il cinema e la nuova psicologia. In: M. Merleau-Ponty. *Senso e non senso*. Milano: Il Saggiatore, 1962).
- Newman C. (1985). *The Post-Modern Aura. The Act of Fiction in an Age of Inflation*. Evanston: Northwestern University Press.
- Pareyson, L. (1966). La contemplazione della forma. In: *Conversazioni di estetica*, Milano: Mursia.
- Pirandello L. (1977). *Saggi, poesie e scritti vari*, a cura di M. Lo Vecchio-Musti. Milano: Mondadori.
- Pollner, M. (1991). Left of Ethnomethodology: The Rise and Decline of Radical Reflexivity. *American Sociological Review*, 56: 370-380.
- Prigogine I. (1996). *La fin des certitudes: temps, chaos et les lois de la nature*. Paris: Odile Jacob. (trad. it.: *La fine delle certezze. Il tempo, il caos e le leggi della fisica*. Torino: Bollati Boringhieri, 1997).
- Segal H. (1994). Salman Rushdie and the sea of stories: a not-so-simple fable about creativity. *International Journal of Psycho-Analysis*, 75: 611-618.
- Serafini L. (2017). *Etica dell'estetica. Narcisismo dell'io e apertura agli altri nel pensiero postmoderno*. Macerata: Quodlibet Studio.
- Simmel G (1903). Die Großstädte und das Geistesleben. In: T. Petermann, ed., *Jahrbuch der Gehe-Stiftung. Band 9*. Dresden (trad. it.: La metropoli e la vita dello spirito. In: *Moda e metropoli*. Prato: Piano B Edizioni, 2011).
- Turrent Perez T., de la Colina J., a cura di (1993). *Buñuel por Buñuel*. Madrid: Plot (trad. it.: *Buñuel secondo Buñuel*. Milano: Ubulibri, 1999).
- Varela F (1985). Complessità del cervello e autonomia del vivente. In: G. Bocchi, M. Ceruti, a cura di. *La sfida della complessità*. Milano: Bruno Mondadori.
- Whitehead A.N. (1925). *Science and the Modern World*. Cambridge University Press (trad. it.: *La scienza e il mondo moderno*. Torino: Bollati Boringhieri, 2001).
- Winnicott D.W. (1971). *Playing and Reality*. London: Tavistock Publications (trad. it.: *Gioco e realtà*. Roma: Armando, 2005).

## Solarpunk visions in youth fiction.

### The pedagogical utopia of *Nausicaä of the Valley of the Wind*

Dalila Forni\*

#### Abstract

The essay examines the traits and pedagogical potential of the solarpunk artistic and narrative movement by analyzing the specific case study of Hayao Miyazaki's animated film *Nausicaä of the Valley of the Wind* (1984). The article first presents solarpunk and its association with environmental themes and successively applies the genre's theoretical framework to the case study, as *Nausicaä of the Valley of the Wind* shares some of the movement's approaches and aesthetics in relation to sustainability. The essay concludes with a pedagogical reflection on the potential of solarpunk to imagine and create sustainable worlds. Although this artistic movement is not explicitly aimed at a young audience, solarpunk stories (or a solarpunk reading of different narratives) could lead to a new understanding of the ongoing climate change and to a constructive call for environmental responsibility starting from a young age.

**Keywords:** solarpunk, *Nausicaä of the Valley of the Wind*, Hayao Miyazaki, Children's narratives, ecology.

*Articolo sottomesso: 26/09/2023, accettato: 24/10/2023*

*Pubblicato online: 29/12/2023*

## 1. The utopian and ecological drive of solarpunk

Solarpunk is a literary and artistic movement that presents a constructive and hopeful perspective on the future, ready to face the upcoming challenges in terms of sustainability and respect for the planet and the creatures that inhabit it. This genre, developed since the early 2000s mainly on the web, aims to provide a direct counterpoint to a pessimistic outlook on the emergencies that our increasingly complex society is facing, including the environmental crisis. This genre/movement has a manifesto that clarifies the goals and features of solarpunk narratives, which are joined by the desire to answer the question «what does a sustainable civilization look like, and how can we get there? [...]

---

\* Università Link - Roma.

Doi: 10.3280/ess2-2023oa16411

Solarpunk is at once a vision of the future, a thoughtful provocation, a way of living and a set of achievable proposals to get there» (Aa.Vv.). In solarpunk, art serves as a tool for activating a provocative and yet pragmatic reflection that should transform into social action: its stories provide imaginative paths that can illuminate new concrete possibilities and encourage a utopian pedagogy through popular storytelling (Pinto Minerva, 2019; Stramaglia, 2012).

In solarpunk, the future is illuminated by the sun, a suggestion conveyed by the name of the genre itself: solar indicates an optimistic approach, as well as the hoped-for use of renewable energy as a sign of concern for environmental issues. The name draws on punk's rebellion as well: the genre seeks to develop a counterculture, a revolt that is both destructive and constructive and applied on multiple levels, from breaking with the distrustful approach that characterizes environmental issues in both art and culture, to discussing dysfunctional and unsustainable social models such as capitalism and anthropocentrism. Punk also evokes a sense of collectivism since the movement strives towards constructing a community that values mutual respect between individuals and towards nature (Sylva, 2015).

Solarpunk falls under the genre of speculative fiction, which comprises fictional stories set in contexts that diverge from reality. It also adopts the aesthetic and literary canons of science fiction but, in particular, it offers a contrast to cyberpunk. Cyberpunk presents worlds that are saturated with advanced technology and relentless societal issues; it portrays a pessimistic perspective in gloomy, rainy, and decadent atmospheres. Its stories do not offer effective solutions for a better world, instead, they build nihilistic and frustrated characters who, even when they want to rebel and oppose society, find it difficult to even dream of a better context. Just as cyberpunk uses the symbol of rain as a metaphor for a world lacking light and serenity, solarpunk takes the sun as a metaphor for a positive future in which issues concerned with ecology, the transformation of the planet and its cultures, and the relationship between species will be effectively addressed and solved (Sylva, 2015). Some solarpunk narratives start in eras of social and environmental stability, while others represent a world still in crisis but striving to achieve a thoughtful utopia through concrete hope (Więckowska, 2022).

Therefore, solarpunk is an artistic and literary genre characterized by environmentally-friendly themes and based on utopian overtones. Quoting its manifesto, «Solarpunk can be utopian, just optimistic, or concerned with the struggles en route to a better world, but never dystopian. As our world roils with calamity, we need solutions, not only warnings» (Aa. Vv.). On the one hand, dystopia portrays a future with negative impacts on the planet resulting from technological, social, and political developments, often depicted through decay and approached with distrust. On the other hand, utopia envisions an

ideal cultural context which is not merely an unattainable model, but a world to strive for, a stimulus to look beyond the present boundaries towards a concrete renewal, a cultural revolution. Following this direction, solarpunk provides hope for tangible and achievable change (Ricciardiello, 2020, p. 5).

Therefore, the message conveyed by solarpunk is a hymn of hope that should reach the youngest, giving them the first educative hints of environmental awareness and responsibility (Mortari, 2001; Birbes, 2016). Not a decadent and gloomy future awaits us, in a world consumed by the market and by the thirst for power and resources, but rather an eco-sustainable, peaceful global society that has found its balance between technology and nature, and where humanity is capable of living together *in* the world and *with* the world (Persi, 2015). This is a possible future, if we know how to imagine it and how to build it collectively.

## **2. Renewable energy and respect for otherness: *Nausicaä of the Valley of the Wind***

As this is still an emerging genre, markedly solarpunk film narratives are not yet widespread. Even rarer are solarpunk narratives – filmic or textual – specifically aimed at young spectators, although they turn out to be a potentially great target audience precisely because of their educational ‘malleability’. The paper analyzes Hayao Miyazaki’s *Nausicaä of the Valley of the Wind* (1984), an animated film that, while not explicitly defined as solarpunk, shares many of the characteristics that define this genre. The solarpunk manifesto specifically mentions Studio Ghibli as a reference in terms of its aesthetics, legitimizing an analysis from this perspective, but there are many other points of contact between the genre and Miyazaki's work as the stories of the Japanese director offer valuable insight into ecological issues and encourage hopeful lines of thought among the viewers (Trisciuzzi, 2013; 2017). Moreover, Miyazaki's narratives offer trendy and accessible contents intertwined with emerging forms of education that well adheres to the solarpunk strand and to the analytical lens of pop pedagogy (Stramaglia, 2012).

The director invites viewers to rethink their role within an ecosystem and critiques the current disharmony between humanity and nature, in some cases by proposing striking post-apocalyptic scenarios that invite us to become aware of human destruction (Morgan, 2015). However, if traditional post-apocalyptic narratives depict societies with challenging living conditions that provide no hope for future change – thus creating a sense of helplessness and fragility – Studio Ghibli's apocalyptic works generally show a perspective capable of advancing optimistic and constructive thoughts. Just as solarpunk aims «to

envison what [the world] might be, without, however, negating the reality of the present crisis» (Więckowska, 2022, p. 347), Miyazaki encourages reflections not only on what we are losing, but also on what we might become, on what we could do.

The animated film *Nausicaä of the Valley of the Wind* takes place in a medieval world with technological remnants, but the connection to our society is evident. The story is set a millennium after a nuclear war that devastated mankind and drastically transformed the environment, which is now largely covered by the Toxic Jungle, a poisonous forest of spores. A peaceful and ecologically friendly community can be found in the Valley of the Wind. The village is pastoral and runs on renewable energy from the air and water. The houses are integrated with nature, either built into the rock or surrounded by greenery, making the villagers an integral part of the ecosystem. Their diet consists of nutritious seeds and vegetables; in fact, the inhabitants of the Valley of the Wind do not hunt animals, but use their carcasses – especially those of Ohmus (giant, multi-eyed, armored insects) – to build objects. The community embodies harmony, displays profound empathy, and demonstrates responsible conflict management practices.

In the Valley of the Wind lives Nausicaä, a young princess beloved by her people, a girl with a determined and courageous yet extremely peaceful personality (Trisciuzzi, 2013). Nausicaä utilizes wind power in a sustainable manner by traveling via glider. Additionally, she has a secret room where she cultivates and studies plants in order to understand spore propagation; here she succeeds in giving birth to harmless and uncontaminated plants, offering a first glimpse of hope with solarpunk overtones (Mumcu, Yılmaz, 2018). The protagonist displays from an early age a strong connection to the natural world, with which she develops a bond of great respect. For instance, although potentially dangerous, the Ohmus are wonderful to Nausicaä, and when they threaten the safety of the girl or the characters, she does not kill them, but placates the animals by returning them to their natural habitat. In the opening scene, when an Ohmu attacks a man, Nausicaä gently scolds him for trespassing into the territory of these insects. Nausicaä thereby re-establishes a natural hierarchy that is no longer anthropocentric. As a matter of fact, humans have altered nature and, as a result, humanity itself as part of the natural environment. This connection, however, seems to be fully understood only by Nausicaä (Mumcu, Yılmaz, 2018).

The film recalls the *becoming-with* concept theorized by Donna Haraway, through which she highlights human responsibilities over the planet and encourages a focus on the points of relation between creatures rather than on their boundaries of demarcation: «becoming is always becoming with, in a contact zone where the outcome, where who is in the world, is at stake»

(Haraway, 2008, p. 244). Quoting Haraway's book title, Nausicaä «stays in the trouble» and experiences this trouble together with other species as she thinks of a solution for all, leading to a common result beyond the human (Haraway, 2016). The protagonist's desire to learn about different forms of life and about the bonds of interaction that humanity develops with them, to care for the planet and study it in order to conceive new relationships with nature, fits perfectly within the approach underlying solarpunk.

The work also depicts two human factions fighting each other, albeit with the common goal of restoring humanity to mastery of the world, but Nausicaä and the valley dwellers reject the term 'master' as symbolic of an imbalance of power that would lead to another apocalypse. If the two factions believe that insects, spore trees and humans cannot coexist in the world and that the Toxic Jungle must be destroyed, Nausicaä is the only one who understands the cause-and-effect relationships that led to the 'spore pandemic' and can therefore propose helpful solutions. Trees actually act as purifiers of contaminated soil, and spores are nothing more than the remnants of soil purification. In fact, uncontaminated soil and water result in plants that are completely harmless. The character of Nausicaä offers a constructive example – also from a gender perspective (Ulivieri, 1995; Trisciuzzi, 2013) – that tends towards solarpunk imagery: the girl observes and knows the planet, interacts respectfully with its elements, and stands as a mediating figure between different human factions and between humanity and nature: «Nausicaä is a scientist, explorer, conservationist, and martyr. This 'noble-minded heroine' respects nature and, during the course of the film, learns to understand humans' place within it» (Morgan, 2015, p. 175).

Moreover, Nausicaä's respect is not only directed towards the environment, but also towards people: when a flying boat comes dangerously close to the Valley of the Wind and is about to crash, the girl approaches to help, unaware of the evil intentions of its occupants, led by a wicked queen who is successively spared by the protagonist. Nevertheless, in moments of tension and anger, such as when her father is assassinated, Nausicaä expresses her fear of herself and of what she might do in the midst of the hatred, showing a fragile – and therefore realistic – personality. The girl knows how to express and calm her harmful instincts and does so for a higher ultimate goal, a peaceful coexistence with the world.

The film does not focus solely on the protagonism of human beings. One of the most effective strategies Miyazaki employs in his films is the use of the landscape as an active part of the narrative. In cinema, landscape creates precise atmospheres that, far from operating merely in the aesthetic sphere, set the tone of the work and stimulate interpretations and sensations. Landscapes intertwine with the narrated events, explain the relationships between characters and the

environment, and sometimes become actors of the narrative themselves (Morgan, 2015). In many of the Japanese director's films, the landscapes are central to the development of the story and are dense with spirituality: the settings are also living entities, they have a spirit and thus become true protagonists of the narrative (Mumcu, Yılmaz, 2018, p. 6). As in solarpunk, the spiritual element in Miyazaki's works is not related to religions or dogmas, but to the experience of everyday feelings. Therefore, his landscapes encourage us to reflect on our connection with the Earth. In some of his films, when we look at the landscape and the damage caused to it, we are prompted to think about solutions for new sustainable practices, we are encouraged to consider nature as a living being to be respected (Thevenin, 2013).

An interesting categorization of Miyazaki's landscapes based on the relationship between humanity and nature is elaborated by Morgan (2015), who proposes three categories for investigation: wild spaces, where nature dominates over humans, such as the forest in *Princess Mononoke* or *My Neighbor Totoro*; apocalyptic spaces, where humans dominate over nature, exploiting it and causing irreversible damage or catastrophic events; and responsible spaces, where humans are part of an ecosystem in a non-prevailing way.

*Nausicaä* presents features that fall into all of the three categories. It opens with a landscape that is mainly post-apocalyptic: a world destroyed by human greed and at the same time, forgetting their past mistakes, humans still trying to dominate the environment in their favour, spreading polluting spores and exploiting animals as giant weapons (Morgan, 2015, p. 174). Wild environments also find a place in the film: human pollution has led to a new, living and dynamic ecosystem, made of forests of infesting plants and fungi, hidden caves, mutant insects. This landscape is perceived as monstrous because it is deadly to humans, but actually alive and beautiful, a beauty that only Nausicaä and her people can grasp, creating responsible spaces. The ruins of destroyed and abandoned cities are not a mere *memento mori*, but fit in well within the aesthetics and symbolism of solarpunk, which seeks to reconstruct a new bond between humanity and nature without deleting the past and to give space to new ecosystems that emerge from the remains of human settlements or as a result of their dismantling (Cavallaro, 2006).

Precisely from a solarpunk perspective, *Nausicaä* closes with a peaceful and hopeful image of gliders flying through the sky and a carefully replanted forest, leaving the viewer with a final frame of a plant growing on uncontaminated soil next to the protagonist's helmet.

### 3. The pedagogical potential of solarpunk fiction for youth

Although youth fiction with a strong solarpunk content is not yet widespread, this genre – especially with the help of a visual apparatus and through popular media such as the picturebook, the comic book or the animated film (Faeti, 1993; Negri, 2012; Trisciuzzi, 2013; Barsotti, Cantatore, 2019) – could foster from an early age a constructive approach to the future and respectful thinking about nature, building an ecoliteracy that can deconstruct the contemporary paradigm and stimulate new interpretive canons about our society and the Earth (Goga *et al.*, 2018; Salabé, 2013).

There has been much debate in recent years regarding the urgency of taking action promptly. Both fiction and nonfiction narratives invite us to fear an ever-closer tragic future and drive us towards fear-based change (Johnson, 2020). However, this approach not only fails to be fully functional but also lacks the critical tools to effectively deal with the threats presented. This attitude often creates a social paralysis, a silent belief that the future is unalterable and doomed (De Meyer *et al.*, 2020). This is the concept of *climate grief* as defined by Johnson (2020) – the distressing feeling of being unable to take action in light of the inescapable reality of climate change.

Perhaps the predominance of catastrophic narratives has created a gap: crushed by a dramatic vision that does not offer us constructive, inspiring stories and images, we have lost the ability to actively imagine a possible future in harmony with the planet. The exercise solarpunk proposes, thereby indicating its strongly pedagogical framework (Johnson, 2020), is to begin to conceptualize a world in which we have succeeded, a scenario in which the problems are totally or partially resolved and humans learn to coexist with nature. Science fiction, when leaning toward a concrete utopia and opposing dominant catastrophic narratives, can play a restorative function and become a creative and indirectly educational force in the community. Science fiction, and specifically solarpunk, may popularly promote constructive change from an early age, especially when directly aimed at a young audience, from early childhood to young adulthood (Lopez, 2017; Grandi, 2017).

### References

- Aa. Vv. (2014). *A Solarpunk Manifesto*. <https://www.re-des.org/a-solarpunk-manifesto/> (last visited: 25/08/2023).
- Barsotti S., Cantatore L., editor (2019). *Letteratura per l'infanzia: forme, temi e simboli del contemporaneo*. Rome: Carocci.

- Birbes C. (2016). *Custodire lo sviluppo coltivare l'educazione: tra pedagogia dell'ambiente ed ecologia integrale*. Lecce-Rovato: Pensa MultiMedia
- Cavallaro D. (2006). *The Anime Art of Hayao Miyazaki*. New York: McFarland.
- De Meyer K., Coren E., McCaffrey M., Slean C. (2020). Transforming the stories we tell about climate change: from 'issue' to 'action'. *Environmental Research Letters*, 16(1), DOI: 10.1088/1748-9326/abcd5a.
- Faeti A. (1993). *La «camera» dei bambini. Cinema, mass media, fumetti, educazione*. Bari: Dedalo.
- Forni D. (2023). Immaginare e costruire mondi ecologici attraverso la letteratura Solarpunk. In: Braga C., Cagol M., editor, *Educare al cambiamento tra sostenibilità e responsabilità*. Bergamo: Zeroseiup, pp. 153-160.
- Goga N., Guanio-Uluru L., Oddrun H., Bjørg O., Aslaug N. (2018). *Ecocritical Perspectives on Children's Texts and Cultures: Nordic Dialogues*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Grandi W. (2017). *Gli ingranaggi sognati. Scienza, fantasia e tecnologia nelle narrazioni per l'infanzia e l'adolescenza*. Milano: FrancoAngeli.
- Haraway D. (2008). *When Species Meet*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Haraway D. (2016). *Staying With the Trouble: Making Kin in the Chtulucene*. Durham: Duke University Press.
- Johnson I. (2020). Solarpunk & the Pedagogical Value of Utopia. *Journal of Sustainability Education*, 1.
- Lopez A.G. (2017). Sovvertire l'immaginario: la letteratura fantascientifica al femminile e l'educazione di genere. In: Lopez A.G., editor, *Decostruire l'immaginario femminile*. Pisa: ETS.
- Morgan G. (2015). Creatures in Crisis: Apocalyptic Environmental Visions in Miyazaki's Nausicaä of the Valley of the Wind and Princess Mononoke. *Resilience: A Journal of the Environmental Humanities*, 2(3): 172-183, DOI: 10.5250/resilience.2.3.0172.
- Mortari L. (2001). *Per una pedagogia ecologica: prospettive teoriche e ricerche empiriche sull'educazione ambientale*. Firenze: La Nuova Italia.
- Mumcu S., Yılmaz S. (2018). Anime landscapes as a tool for analyzing the human-environment relationship: Hayao Miyazaki films. *Arts*, 7(2): 1-16, DOI: 10.3390/arts7020016
- Negri M. (2012). *Lo spazio della pagina, l'esperienza del lettore. Per una didattica della letteratura nella scuola primaria*. Trento: Erickson.
- Pinto Minerva F. (2019). La mia pedagogia: differenza, complessità, ibridazione, utopia. *Rassegna di pedagogia*, LXXVII(1/4): 103-113. DOI: 10.19272/201902104008.
- Persi R. (2015). *Ambiente. Suggestioni pedagogiche*. London: Pearson.
- Ricciardiello F., a cura di (2020). *Assalto al sole*. Milano: Delos Digital.
- Salabè C. (2013). *Ecocritica. La letteratura e la crisi del pianeta*. Milano: Donzelli.
- Sylva R. (2015). Solarpunk: We are golden, and our future is bright. *Sci-Fi Ideas*. [www.scifiideas.com/writing-2/solarpunk-we-are-golden-and-our-future-is-bright/](http://www.scifiideas.com/writing-2/solarpunk-we-are-golden-and-our-future-is-bright/) (last visited 25/08/2023).

- Stramaglia M. (2012). *Pop pedagogia. L'educazione post moderna tra simboli, merci e consumi*. Lecce-Rovato: PensaMultimedia.
- Thevenin B. (2013). Princess Mononoke and Beyond: New Nature Narratives for Children. *Interactions*, 4(2): 147-70, DOI: 10.1386/iscc.4.2.147\_1.
- Trisciuzzi M. T. (2013). *Hayao Miyazaki. Sguardi oltre la nebbia*. Rome: Carocci.
- Trisciuzzi M. T. (2017). Hayao Miyazaki: The Kingdom of dreams and madness. *History of Education and Children's Literature*, XII(1): 483-505. DOI: 10.1400/251889.
- Ulivieri S. (1995). *Educare al femminile*. Pisa: ETS.
- Więckowska K. (2022). Appositions: The Future in Solarpunk and Post-Apocalyptic Fiction. *Text Matters: A Journal of Literature, Theory and Culture*, 12: 345-359. DOI: 10.18778/2083-2931.12.21.

## **Prendersi cura di chi cura. Arte e natura come mediatori per la formazione degli operatori sanitari**

### **Caring for the carers. Art and nature as mediators in the training of health professionals**

*Stefano Bonometti\**

#### **Riassunto**

Sono numerose le ricerche in cui viene presa in analisi l'esperienza artistica per il miglioramento della compliance dei pazienti nei processi di cura. Raramente è stata osservata l'efficacia dell'arte, nelle sue variegate modalità espressive, nella formazione degli operatori sanitari. Il contributo presenta un'esperienza di formazione di operatori sanitari nell'ambito della cura di sé, attraverso la mediazioni di molteplici canali espressivi: dalla pittura alla musica, dal cinema alla scultura. L'esperienza formativa è stata affiancata da una ricerca qualitativa per indagare l'efficacia dei mediatori didattici basati sull'arte. Ne emerge, nei limiti del campione preso in analisi, come l'arte favorisca una più profonda e articolata riflessione sulla personale esperienza professionale.

**Parole chiave:** Cura, SoftSkill, Arteterapia, Covid19, Formazione manageriale

#### **Abstract**

Several studies have explored how artistic experiences can serve as effective tools to enhance patient compliance throughout the treatment process.

However, the effectiveness of art, in its various forms of expression, in training healthcare professionals has rarely been examined. The contribution presents an experience involving the training of healthcare professionals in the realm of self-care through the use of various expressive channels: ranging from painting to music, and from cinema to sculpture. The training experience was complemented by qualitative research aimed at investigating the effectiveness of art-based teaching methods. Within the constraints of the sample analyzed, it becomes evident how art fosters a more profound and intricate reflection on one's personal and professional experiences.

**Key words:** Care, SoftSkill, Art-therapy, Covid19, Management Education

*Articolo sottomesso: 01/08/2023, accettato: 11/10/2023*

*Pubblicato online: 29/12/2023*

---

\* Università degli Studi dell'Insubria, Dipartimento Scienze Umane, Innovazione e Territorio.

Doi: 10.3280/ess2-2023oa16366

## 1. Introduzione

L'incontro tra arte ed educazione mette in luce in modo immediato una dimensione generativa che rappresenta un tratto saliente dell'essere umano. Bruno Munari (1977) indicava magistralmente che «conservare lo spirito dell'infanzia dentro di sé per tutta la vita vuol dire conservare la curiosità di conoscere, il piacere di capire, la voglia di comunicare». Conoscere, capire e comunicare rappresentano il ponte verso l'altro e il mondo, interlocutori essenziali per la crescita della persona. L'arte, nelle sue diverse espressioni, diventa sia un'opportunità di crescita fondamentale nei processi educativi sia una risorsa supportiva per processi di recupero del proprio benessere e di riabilitazione delle proprie capacità. Sono numerose le esperienze nelle quali l'arte nelle diverse forme espressive dalla pittura alla letteratura, dalla musica alla danza, sono state parti integrati delle terapie nelle situazioni di cura ospedaliera (Schreck et al., 2022; Monsuez et al., 2019). Molte esperienze hanno evidenziato come l'ascolto della musica durante la somministrazione di terapie invasive, come quelle in ambito oncologico sia un fattore determinante per sostenere la compliance dei pazienti e un supporto efficace per mantenere parametri quali ritmo cardiaco e pressione arteriosa nel range di normalità. L'esperienza musicale può aiutare i pazienti a gestire alcuni degli effetti collaterali e le sfide emotive associate alla malattia (Palmer et al., 2015). L'impatto positivo registrato con l'apporto di terapie complementari mette in evidenza: *a*) la riduzione dello stress e dell'ansia: fruire di esperienze artistiche può contribuire a ridurre il livello di stress e gestire l'ansia prima, durante e dopo le sessioni terapeutiche; *b*) l'aumento del benessere emotivo: sperimentarsi nella realizzazione di un dipinto, manipolare materiale per sculture o ascoltare musica rilassante o di interesse personale può migliorare l'umore e il benessere emotivo del paziente, riducendo il rischio di depressione e migliorando la qualità della vita; *c*) l'incremento di competenze di resilienza per la gestione del dolore associato alle terapie. L'arte nelle sue diverse espressioni può aiutare a liberare endorfine, sostanze chimiche naturali del corpo che alleviano il dolore e promuovono il senso di benessere.

Una dimensione meno indagata è l'impiego di dispositivi artistici per la formazione e l'apprendimento di soft skill negli operatori socio-sanitari che svolgono lavori di cura. Poche sono le ricerche che analizzano l'efficacia dell'utilizzo di dipinti, brani letterari e musicali per favorire processi di coltivazione del sé (Quaglino, 2012) nei contesti professionali. Di seguito viene presentata un'esperienza di formazione sostenuta da un processo di ricerca esplorativo con raccolta dati in ingresso, in uscita e con follow-up a distanza di due mesi, rivolta ai coordinatori infermieristici e fisioterapisti della Fondazione Camplani di Brescia, Cremona e Mantova.

## 2. Framework teorico

Prendersi cura di chi cura è divenuto un imperativo fondamentale dopo il periodo COVID19, durante il quale il personale sanitario è stato portato allo stremo delle sue forze per far fronte alle richieste inedite, urgenti e spesso contraddittorie della pandemia. Rielaborare questa esperienza per ritrovare un equilibrio professionale e personale nella situazione lavorativa attuale richiede la progettazione di interventi educativi e formativi non limitati alle esigenze prestazionali, ma che assumino un significato promozionale, generativo, trasformativo e anticipatorio in cui è coinvolta la dimensione olistica della persona (Bonometti, 2022).

Diviene necessario per la formazione ritrovare mediatori efficaci in grado di coinvolgere le molteplici sfere vitali della persona che favoriscano una riflessione e un'elaborazione rispetto al proprio percorso professionale. Da qui l'arte, nelle sue variegate forme e la dimensione del contesto naturale, come ambiente esperienziale dedicato, diventano i fattori centrali del processo educativo, per un percorso di rielaborazione dei propri vissuti lavorativi, al fine di trasformare le prospettive di significato intorno alla propria identità professionale.

### 2.1. *La dimensione artistica*

L'arte coinvolge tutti i sensi della persona sia nell'infanzia che nell'età adulta, sviluppando e rafforzando le competenze cognitive, socio-emozionali e culturali (Csikszentmihalyi, 1996). Nel periodo evolutivo ed anche in fase adulta, l'arte favorisce lo sviluppo dei processi intellettivi, delle abilità, della creatività e dell'autostima, migliorando continuamente l'interazione con il mondo esterno attraverso l'espressione di sé e la comunicazione.

Per Kandiskij (1911) «il colore è un mezzo che consente di esercitare un influsso diretto sull'anima, il colore è il tasto, l'occhio il martelletto, l'anima è il pianoforte dalle molte corde», inoltre, un grande pedagogista americano come Dewey (1934) indica che l'esperienza artistica coinvolge interamente la persona e la sua vita. A ciò si aggiungono molti altri autori italiani che hanno unito arte e apprendimento da Malaguzzi a Munari, nonché le riflessioni nell'ambito della didattica in ambito museale, che evidenziano come l'esperienza artistica sia coinvolgente, attiva, immersiva, intreccia il piano percettivo, cognitivo, emotivo e culturale, è un'esperienza olistica e trasformativa.

Alla luce di queste brevi considerazioni, l'arte assume un valore d'eccellenza per proporre percorsi educativi che mirano a coinvolgere il vissuto delle persone. Nel nostro caso, l'intenzione di far rielaborare il proprio mondo lavorativo carico di fatiche e impegno ha trovato nei dipinti di pittori impressionisti dei primi del '900 come nelle opere del Botticelli o nell'astrattismo moderno,

un veicolo condiviso, protetto e altamente esplicitante delle proprie emozioni, sentimenti e vissuti. I colori, i soggetti, gli ambienti nei quadri di Monet, Krøyer e di Van Gogh, l'eleganza e la raffinatezza della Venere del Botticelli o la stravaganza delle opere di Dalí sono stati mediatori e veicoli di condivisione di emozioni e sentimenti che altrimenti difficilmente sarebbero emersi.

## 2.2. *La dimensione naturalistica*

Un secondo frame che ha guidato l'attività formativa per gli operatori sanitari è dato dal contesto naturalistico. Sia in termini metaforici, sia come contesto reale in cui ha avuto luogo la formazione, l'ambiente naturalistico ha caratterizzato ogni momento dell'esperienza. Ritrovare un corretto rapporto tra persona-natura (Malavasi, 2008) vuol dire riscoprire l'ambiente non solo come un contenitore, ma come un mondo vitale, un sistema complesso di relazioni che intreccia la dimensione fisica con la dimensione immateriale (Bardulla, 1971). Elaborare una formazione che uscisse dall'aula per riscoprire il mondo naturale come spazio di rigenerazione, è stata una delle opzioni centrali del percorso, valorizzando alcune proposte psico-pedagogiche che hanno riscoperto e affermato l'importanza di un'esperienza umana ed educativa connessa con il mondo della natura (Pierchio, 2021). Infatti, è stato dimostrato che svolgere esperienze formative in contesti naturali favorisce il recupero psicofisico dovuto a esperienze stressanti, consente agli individui di rigenerare le risorse cognitive ed emotive esaurite nel corso degli impegni della vita quotidiana (Hartig, 2004), favorendo lo sviluppo di competenze di resilienza e promuovendo il benessere soggettivo, nonché la salute fisica e mentale (Lafortezza e al., 2009). La centralità del rapporto con la natura nello sviluppo umano è stata indagata dallo statunitense R. Louv (2008), il quale attraverso eventi e ricerche nell'ambito del Children & Nature Network (C&NN) ha messo in luce in più occasioni il ruolo fondamentale del contesto naturale per il benessere psicofisico dei bambini e di ogni persona.

## 2.3. *L'identità lavorativa*

Un ultimo frame che ha guidato il progetto è tratto dalla centralità del lavoro nella formazione dell'identità della persona. Nelle numerose ricerche pedagogiche, psicologiche e sociologiche in ordine alla trasformazione del mondo del lavoro si evincono due direttrici apparentemente contrapposte. Per un verso, emerge come il lavoro abbia progressivamente perso il suo peso rispetto alla costruzione dell'identità sociale. Sono cambiati i valori rispetto al mondo del lavoro, infatti, i contributi di Bauman, La Rosa, Lo Verde, Sennet, De Masi, Totaro, Alessandrini evidenziano come sia cambiata l'etica del lavoro. Essa, a partire da un sistema di valori che vedeva il lavoro come totalizzante e legato

al progetto di vita, va progressivamente a connotarsi, a fronte di diverse ragioni, per un approccio meno censorio, soft, estetico, centrato su di sé e complementare rispetto ad altre ambiti di realizzazione personale.

Una seconda direttrice per analizzare l'identità lavorativa, parte dalla dimensione totalmente immersiva della società di oggi, in cui il lavoro, per molte persone, diviene l'unica via di definizione della propria identità e assume il controllo della vita della persona; la pervasività dei mezzi di contatto ad ogni ora del giorno e della notte porta il lavoratore ad un esaurimento ben descritto da Byung Chul-Han (2012).

Entrambe le dinamiche mettono in luce in realtà una difficile possibilità di scelta per le persone, nel primo caso in quanto la realtà lavorativa che si mostra è frammentata, precaria, non permette essa stessa una progettualità, quindi di fatto obbliga la persona a non poter scegliere una progettualità di lungo termine adattandosi alle condizioni di flessibilità/precarietà vincolate dal contesto (Bonometti, 2008). Nel secondo caso, è il lavoratore che paradossalmente si impone un logorio senza fine (come nel mito di Prometeo citato da Byung Chul-Han), pena d'altro canto un'esclusione dall'élite. Ne deriva una competizione senza fine con gli altri e con se stessi per raggiungere posizioni di rilievo. Tra gli estremi di questo continuum è presente una zona mediana in cui si possono ritrovare posizioni più moderate ed equilibrate.

Alla luce di queste analisi è possibile delineare tre aspetti pienamente parte dell'esperienza lavorativa: la dimensione culturale-valoriale, la percezione e l'habitus mentale attraverso la quale si osserva l'esperienza lavorativa e il livello interno legato al piano emotivo e dei sentimenti.

Al fine del nostro lavoro, questi tre elementi permettono di delineare tre livelli di intervento formativo e quindi tre angoli di osservazione del cambiamento degli operatori.

### **3. Il modello di intervento**

La ricchezza dell'esperienza artistica contestualizzata in un ambiente naturale diventa una risorsa inesauribile per promuovere esperienze di apprendimento che mirano a sollecitare una riflessione sulla motivazione e sull'identità professionale. L'esperienza qui riportata è stata configurata tracciando un filo rosso che unisce artefatti artistici (dipinti, sculture, brani letterari e musicali, sequenze filmiche) e dinamiche legate ai vissuti lavorativi. Il percorso è stato rivolto a 22 operatori del contesto sanitario (coordinatori infermieristici e coordinatori fisioterapisti) di cui 7 uomini e 15 donne, con una discreta varianza di anni di anzianità lavorativa nel ruolo (da 5 ai 15 anni), dipendenti della Fondazione Camplani, in un percorso residenziale di due giornate, nel contesto della

Casa S. Antonio delle Suore Ancelle della Carità di Brescia, inserita in una zona pedecollinare con un struttura centrale e un grande spazio verde molto curato.

L'articolazione del percorso di formazione è stata delineata recuperando le tre dimensioni dell'identità professionale citate precedentemente, culturale-valoriale, habitus mentale e interna-emotiva, connotate rispettivamente da tre coppie di parole: disperazione/speranza, pesantezza/leggerezza, fatica/energia. Queste tre dimensioni sono state esplicate attraverso 5 tipologie di artefatti artistici: dipinti, sculture, musica, letteratura, film. La tabella 1 riassume in forma schematica le risorse utilizzate nelle tre sessioni di formazione.

Tab.1 - Schema logico delle risorse artistiche

Artefatti artistici	DIMENSIONI		
	Culturale-valoriale MODULO DISPERAZIONE/SPERANZA	Habitus mentale MODULO PESANTEZZA/LEGGEREZZA	Interna-emotiva MODULO FATICA-ENERGIA
Dipinti	P. Kroyer, G. Klimt, D. F. Caspar, V. Kandinskij,	V. Van Gogh, S. Dali, J. Vermeer, M.C. Escher, L.. Giordano, Chagall	R. Guttuso, J. Monet J.F. Millet, S. Rosa, S. Dali, Botticelli
Sculture	Cristo Velato (Sanmartino), Pietà (Michelangelo)	Atlante Farnese	
Musica	P. Gabriel, A. Olgica	F. De Andre, I. Fossati	L. Einaudi, Negrita
Letteratura	A. Sexton, V. Havel, G. Leopardi, C. Magris, R. Williamson, G. Rodari, E. Dickinson, F. Pessoa, P. Neruda	M. Kundera, I. Calvino, F. Nietzsche, V. Mancuso.	I. Calvino, P. Rumiz, H. Murakami, E. De Luca, Byung Chul-Han, A. de Saint Exupery, P. Levi
Filmografia	Coach Carter, A spasso con Madaleine	Tra le nuvole, L'attimo fuggente	Alla ricerca della felicità

Il percorso formativo ha visto l'alternarsi di lavori individuali e di gruppo svolti principalmente nei giardini che circondano la casa. Muovendo dalle sollecitazioni degli stimoli artistici, i partecipanti hanno realizzato attività e riflessioni al fine di riflettere sulle loro esperienze professionali. Hanno avuto l'opportunità di verbalizzare emozioni, mettere in parola, in immagini e in artefatti i loro vissuti più difficili, anche angoscianti per poi ritrovare, sempre attraverso l'arte e la natura, il confronto e le passeggiate nella natura, il contatto con il sé professionale e con le proprie risorse interiori. Ritrovare gli elementi motivanti, di sostegno della propria passione verso la cura dell'altro e di rinnovamento delle proprie convinzioni sono stati il segno di una presa in carico di sé stessi, di coltivazione del sé professionale, di auto-apprendimento stimolato dal confronto con gli altri.

#### 4. Il modello di ricerca

L'efficacia del modello proposto, centrato sul valore della dimensione artistica come mediatore efficace per una rielaborazione del vissuto lavorativo nei contesti di cura, è stato monitorato attraverso tre momenti di analisi, rispettivamente in ingresso, al termine del percorso e un follow-up a distanza di due mesi. In tutte le fasi, si è perseguito un metodo qualitativo basato sul valore esplicativo della metafora. Le immagini sono state analizzate e rielaborate secondo codici e categorie, con il supporto del software Maxqda.

Nella fase di ingresso, è stato chiesto ai partecipanti di descrivere la propria situazione lavorativa attraverso un disegno che rappresentasse una metafora del proprio vissuto. La molteplicità delle immagini è stata aggregata in tre categorie: "comunicazione", "organizzazione" e "decisioni", in quanto sono emerse con ricorrenza oggetti che rimandavano a questi vissuti. In particolare, per la "comunicazione" sono stati indicati oggetti quali il telefono d'ufficio, lo smartphone, la mail, nella loro accezione negativa come simboli delle continue ed estenuanti comunicazioni con i rôle partner. Per la categoria "organizzazione", è stata rappresentata l'agenda, nelle sue diverse versioni, un itinerario e le scarpe, per indicare la pianificazione delle attività e gli obiettivi da raggiungere e l'intraprendenza necessaria. Infine, per l'area riguardante le "decisioni", sono stati descritti oggetti come la bilancia, il cubo di Rubrik e una persona in equilibrio su un filo.

L'osservazione sull'efficacia del modello è stata analizzata attraverso un raffronto tra le metafore iniziali e la richiesta di descrivere il significato del lavoro attraverso alcune immagini al termine del percorso formativo. I partecipanti hanno messo in luce attraverso una chiave naturalistica una maggiore consapevolezza della complessità del loro lavoro, in altre parole, hanno evidenziato l'importanza di andare oltre le competenze tecniche, per affinarne altre legate al riconoscimento delle emozioni, alla resilienza, alla capacità di gestire in modo flessibile, una giusta distanza con gli eventi contraddittori o angoscianti. Al riguardo, è stato possibile raggruppare le immagini secondo tre categorie: "piante", "fiori" e "ambienti". Nel primo caso, le piante, le immagini proponevano alberi con grande fusto, imponenti per descrivere come il lavoro fosse una dimensione importante nella propria vita, querce secolari, aceri e salici hanno voluto indicare che nonostante le difficoltà quotidiane il lavoro ha un valore fondativo. La seconda categoria ha raggruppato i "fiori" (girasoli, rose, bougainvillea, ninfee) descrivendo secondo i partecipanti il valore della cura e della riabilitazione che richiede tempo, ma poi sboccia come un fiore, dando benessere alla persona. Questo aspetto emerge come molto appagante per i partecipanti. Infine, sono state proposte immagini relative a ambienti sia montani che marittimi, nonché di momenti di spensieratezza i quali descrivono secondo

i partecipanti i diversi aspetti del vissuto lavorativo, la fatica e la soddisfazione come anche momenti di allegria e spirito di gruppo.

Il confronto, tra la rilevazione in ingresso e quella in uscita ha messo in luce come il momento formativo abbia trasformato le prospettive attraverso le quali pensare il proprio lavoro. Le opere d'arte hanno offerto l'opportunità di cambiare punto di osservazione, di elaborare i propri sentimenti e sviluppare una narrazione personale e di gruppo che diversamente sarebbe stata legata a questioni di razionalità organizzativa e competenze tecniche.

Infine, a distanza di 2 mesi è stato chiesto ai partecipanti di rispondere ad un questionario online nel quale esprimere un parere riguardo l'esperienza svolta. Alla luce dei dati raccolti, è emerso da parte di tutti i rispondenti, come l'evento formativo sia stato ritenuto importante per il 60% "molto" e il 40% "abbastanza" per "mettersi in contatto con le proprie emozioni/sensazioni vissute sia nel quotidiano attuale, sia nel periodo Covid", per il 50% "molto" e 50% "abbastanza" importante per "ritrovare e rinforzare il senso del lavoro che svolgi quotidianamente"; infine per il 40% "molto" e 60% "abbastanza" importante per "scoprire uno sguardo diverso sull'esperienza lavorativa".

Inoltre, hanno ritenuto "molto significativo" il lavoro svolto con le sequenze filmiche, di poco inferiore, i brani della letteratura e a seguire la musica e i dipinti.

L'ultima domanda valutava se nei due mesi successivi i partecipanti avessero ripensato al corso: l'esito della rilevazione indica che più dell'80% ha pensato al corso più volte nei due mesi successivi.

Infine, nel follow-up è stato chiesto ai partecipanti di indicare l'immagine che sentissero più vicina al momento della compilazione del questionario fra tutte quelle emerse durante il corso o altre ancora se fosse necessario. Fra i 13 rispondenti hanno indicato tutte immagini a valenza positiva, nella maggior parte dei casi la scelta è ricaduta su immagini di due piante particolarmente evocative (gelsomino della Madonna e il girasole) e immagini di ambienti naturali, quali i raggi di sole tra i rami di un abete e uno scorcio di un mare cristallino. Considerando i commenti indicati, se evince la volontà di far permanere, anche dopo il corso, la sensibilità di saper cogliere gli aspetti che richiamano la bellezza del lavoro, mantenere alta propria vocazione al lavoro di cura e essere in grado di ritrovare nell'arte una fonte inesauribile di energia.

## Conclusioni

Prendersi cura di qualcuno richiede una visione olistica della persona, riconfigurando i processi terapeutici con l'integrazione di una dimensione relazionale ed educativa che favorisce l'espressività e il coinvolgimento attivo del ma-

lato. Allo stesso modo, prendersi cura degli operatori sanitari richiede un'apertura epistemologica delle iniziative formative a linguaggi e modelli che favoriscono la riflessività, l'espressività e il coinvolgimento. L'esperienza formativa e il relativo studio qualitativo descritto hanno evidenziato l'importanza di adottare un approccio pedagogico che valorizzi l'arte nelle sue variegate forme espressive come mediatore coerente ed efficace per far emergere i molteplici vissuti intrecciati nell'esperienza lavorativa. Il beneficio di assumere, anche nella formazione nel mondo del lavoro, modelli e linguaggi non necessariamente razionalizzanti, lineari e predeterminati è emerso già al termine del percorso e in particolare nella fase di follow-up.

Sebbene vi siano state limitazioni nella fase di ricerca date dal campione ridotto, dall'approccio prevalentemente qualitativo e dalla focalizzazione in un unico contesto lavorativo, lo studio ha riportato la validità del modello nel promuovere una trasformazione degli sguardi e delle prospettive di significato sul proprio mondo lavorativo.

## References

- Bonometti S. (2008). *Apprendere nei contesti di lavoro. Prospettiva pedagogiche per la consulenza formativa*. Macerata: EUM.
- Bonometti S. (2022). Formazione. In: Amadini M., Cadei L., Simeone D., Malavasi P. (a cura di), *Parole per educare*, Milano: Vita e pensiero.
- Csikszentmihalyi M. (1996). *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. New York: HarperCollinsPublishers.
- Dewey J. (1934). *Art as experience*. New York: Minton Balch (trad. It: Matteucci G., a cura di, *Arte come esperienza*. Milano: Aesthetica, 2020).
- Hartig, T. (2004). Restorative environments. In: *Encyclopedia of Applied Psychology*. Spielberger, C., Ed., *Encyclopedia of Applied Psychology*, Academic Press, San Diego, 273-279, doi: 10.1016/B0-12-657410-3/00821-7.
- Kandiskij W. (1911). *Über das Geistige in der Kunst, Insbesondere in der Malerei*. (trad. It., E. Pontiggia, a cura di, *La spiritualità nell'arte*, Milano: SE, 2015).
- Laforteza R., Carrus G., Sanesi G., and Davies C. (2009). Benefits and well-being perceived by people visiting green spaces in periods of heat stress. *Urban Forestry Urban Greening*, 8: 97-108.
- Louv R. (2008). Paul F-Brandwein Lecture 2007: A Brief History of the Children & Nature Movement. *Journal of Science Education and Technology*, 17: 217-218. DOI: 10.1007/s10956-007-9085-z.
- Monsuez J.J., François V., Ratiney R., Trinchet I., Polomeni P., Sebbane G., Muller S., Litout M., Castagno C., Frandji D. (2019). Museum Moving to Inpatients: Le Louvre à l'Hôpital. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(2): 206, DOI: 10.3390/ijerph16020206.
- Munari B. (1977). *Fantasia*. Milano: Laterza.

- Palmer JB., Lane D., Mayo D., Schluchter M., Leeming R. (2015). Effects of Music Therapy on Anesthesia Requirements and Anxiety in Women Undergoing Ambulatory Breast Surgery for Cancer Diagnosis and Treatment: A Randomized Controlled Trial. *J Clin Oncol.*, 1, 33(28): 3162-8. DOI: 10.1200/JCO.2014.59.6049.
- Pirchio S., Passiatore Y., Panno A., Cipparone M. and Carrus G. (2021). The Effects of Contact With Nature During Outdoor Environmental Education on Students' Wellbeing, Connectedness to Nature and Pro-sociality. *Frontiers in Psychology*, 12, 648458. doi: 10.3389/fpsyg.2021.648458.
- Schreck B., Loewy J., LaRocca R.V., Harman, E., Archer-Nanda E. (2022). Amplified Cardiopulmonary Recordings: Music Therapy Legacy Intervention with Adult Oncology Patients and Their Families – A Preliminary Program Evaluation. *Journal of Palliative Medicine*, 25(9): 1409-1412.
- Sers P. (a cura di) (1989). Dello spirituale nell'arte. In: *Tutti gli scritti*. Milano: Feltrinelli.

## Prospettive progettuali e pedagogiche per un Centro di Documentazione Digitale sulle pratiche di sostenibilità<sup>°</sup>

### Pedagogical and planning perspectives for a Data Documentation Center on sustainability practices

Maddalena Sottocorno\*

#### Riassunto

L'articolo espone le prospettive teoriche, organizzative e pedagogiche sottese alla realizzazione di un Centro di Documentazione Digitale sulle pratiche di sostenibilità del Distretto Bicocca, nella città di Milano. Dato conto dell'impianto progettuale che supporta questa azione, si fa ricorso alla letteratura riguardante l'archiviazione digitale per comprendere come costruire dei *database* che integrino il fine conservativo con il coinvolgimento di una comunità territoriale. Successivamente, si identificano delle possibili proposte grafiche che coniughino queste istanze. Infine, si iscrive la ricerca in una cornice pedagogica che concettualizza l'educazione come pratica di democratizzazione, in cui il sapere è il frutto di uno scambio all'interno di una comunità di pratica e trae la sua origine dal moltiplicarsi delle risorse analogiche e digitali che lo veicolano.

**Parole chiave:** archiviazione digitale, comunità territoriale, sostenibilità

#### Abstract

The article presents the theoretical, organizational and pedagogical perspectives underlying the creation of a Digital Documentation Center on sustainability practices in the Bicocca District, in the city of Milan. Taking into account the design of this action, the literature on digital archiving systems is shown, to understand how to build databases that integrate the conservation purpose with the engagement of a territorial community. Subsequently, possible graphic suggestions are identified to embed these instances. Finally, the research is inscribed in a pedagogical framework that conceptualizes education as a process

---

<sup>°</sup> Articolo realizzato all'interno del progetto MUSA – Multilayered Urban Sustainability Action, finanziato dall'Unione Europea – NextGenerationEU, PNRR Missione 4 Componente 2 Linea di Investimento 1.5: Creazione e rafforzamento degli "ecosistemi dell'innovazione", costruzione di "leader territoriali di R&S".

\* Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "R. Massa" dell'Università di Milano-Bicocca.

Doi: 10.3280/ess2-2023oa16305

of democratization, where the knowledge grows into a community of practice and has origin from the spread of analogical and digital methodologies that support it.

**Key words:** digital archiving, sustainability, territorial community

*Articolo sottomesso: 17/08/2023, accettato: 11/10/2023*

*Pubblicato online: 29/12/2023*

## 1. La sostenibilità come pratica culturale

Il progetto MUSA (*Multilayered Urban Sustainability Action*), finanziato con i fondi PNRR – Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza – mira a costruire una comunità di ricerca attraverso la quale promuovere un ripensamento degli spazi, dei modi di stare in relazione, di fare scienza e di abitare i contesti urbani e oltre, considerando la città di Milano quale ambito geografico di riferimento<sup>1</sup>.

Al fine di agire un cambiamento sui fronti proposti, la sostenibilità viene considerata nel suo carattere multidimensionale, come stabilito nell'Agenda 2030 delle Nazioni Unite, la quale comprende 17 obiettivi e 169 traguardi, che «bilanciano le tre dimensioni dello sviluppo sostenibile: la dimensione economica, sociale ed ambientale» (ONU, 2015, p. 1). Questo provvedimento mira a stimolare delle politiche, delle azioni e degli interventi che realizzino un mondo più giusto, considerando cinque aree di importanza cruciale per l'umanità e per l'ambiente: persone; pianeta; prosperità; pace; collaborazione.

Nell'ambito di questa prospettiva, lo studio di seguito presentato si colloca in una delle azioni di progetto ed è frutto del lavoro di concerto portato avanti da un'*équipe* di ricerca<sup>2</sup>, il cui fine è quello di comprendere se e come sia pos-

---

<sup>1</sup> Il Progetto MUSA è organizzato in sei Spoke, che rappresentano le macroazioni di ricerca che si intende promuovere al suo interno. L'azione di cui ci si occupa in questo articolo è denominata "Creation of a Digital Documentation Centre on Sustainability Practices" – "Creazione di un Centro di Documentazione Digitale sulle Pratiche di Sostenibilità". Essa si colloca all'interno dello Spoke 6 *Innovation for Sustainable and Inclusive Societies*, nel WP 1 *Accelerating Participatory Processes Through Digital Technologies and Data Management*, nel Task 1.1 *Cultural District*.

<sup>2</sup> L'autrice del presente articolo lavora nel progetto come assegnista di ricerca. L'azione di cui si dà conto ha come referenti Nicoletta Ferri e Franca Zucconi. Fanno parte del gruppo di lavoro anche Francesca Antonacci, Giulia Schiavone e Manuela Tassan. Monica Guerra ha un

sibile narrare, rendere visibile e promuovere la sostenibilità come *pratica culturale*. Utilizzando questo termine, si vuole costruire una cornice concettuale con la quale dare conto di quanto messo in campo da vari attori sul territorio del Distretto Bicocca<sup>3</sup> (ricercatori, soggetti istituzionali, rappresentanti del Terzo Settore e del privato sociale, cittadini), generando un patrimonio condiviso di significati. Accanto a questo intento conoscitivo, si vuole implementare un Centro di Documentazione Digitale con il quale valorizzare e rendere visibile l'operato degli *stakeholder* coinvolti, promuovendo degli scambi e la costruzione di reti, intese come *network* professionali e informali. Il disegno progettuale, nella sua forma attuale, è supportato da una revisione teorica dei modi in cui è possibile documentare digitalmente il patrimonio culturale di una comunità, al fine di capire quali possano essere dei modelli utili a realizzare una piattaforma digitale ad elevata fruibilità accessibile agli enti, ai ricercatori e alla cittadinanza, quale esito finale dello studio.

Nel presente articolo, si intende esporre quali siano i riferimenti finora individuati al fine di costruire il Centro di Documentazione, mostrando come si stia tentando di ibridare linguaggi e includere prospettive concettuali molteplici nella realizzazione dello stesso. Verrà inoltre proposta una possibile cornice pedagogica a supporto della sua articolazione, con la quale si mira a valorizzare la ricerca scientifica come vettore di trasformazione dei rapporti tra coloro che la realizzano e che in essa vengono coinvolti. Le riflessioni delineate rappresentano uno spaccato di un lavoro in fase di elaborazione e progressiva sistematizzazione.

## 2. Presupposti teorici per la costruzione di una piattaforma virtuale sulle pratiche di sostenibilità

### 2.1. L'archiviazione digitale tra conservazione e accessibilità

Per comprendere in che modo sia possibile costruire un Centro di Documentazione virtuale sulle pratiche di sostenibilità del Distretto Bicocca, ci si è chiesti innanzitutto quali siano i presupposti che danno vita ad un archivio digitale,

---

ruolo di coordinamento dell'azione stessa e dello Spoke 6 nel suo complesso. Le persone nominate afferiscono al Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "R. Massa" dell'Università di Milano - Bicocca.

<sup>3</sup> Il Distretto Bicocca indica un'area geografica che coincide solo in parte con il territorio che sorge intorno all'Università di Milano - Bicocca, allargandosi ad alcuni quartieri limitrofi e a delle zone dell'hinterland (si veda: <https://www.distrettobicocca.it/> – ultima consultazione: 10/2023).

concepito come contesto di raccolta di artefatti utili alla narrazione di una cultura. Si è inteso esplorare, così, alcuni materiali bibliografici afferenti all'ambito delle *Digital Humanities* (DH), mantenendo uno sguardo attento ad evidenziare le potenzialità pedagogiche degli orizzonti di ricerca emersi.

In termini generali, gli archivi digitali contribuiscono a preservare, promuovere ed offrire un accesso di lungo periodo a collezioni digitali – nate come tali o digitalizzate. Essi possono includere materiali molteplici, dalle storie orali alle immagini di oggetti antichi e moderni, fino a raccolte condivise di esperienze personali documentate dagli individui durante degli eventi storici (come il COVID-19). Essi si pongono in continuità, ma anche in contrapposizione, ai sistemi tradizionali di archiviazione: non è infatti scontato che la digitalizzazione del patrimonio venga assunta come prassi, poiché essa può dare luogo a diverse questioni di carattere etico e legale, che afferiscono alla tutela della persona in generale e a quella della proprietà intellettuale. Di fatto, l'archiviazione digitale, dagli anni Novanta del Novecento, è divenuta l'ovvia conseguenza della diffusione degli strumenti legati al web e di una sempre maggiore accessibilità della cultura.

Sugimoto (2016) distingue tra archivi digitali che riguardano l'ambito culturale (*cultural domain*) e quelli che si arricchiscono con fonti diversificate (*non-cultural resources*), ricomprendendo questi ultimi nella categoria degli archivi digitali non convenzionali, relativi alla cultura pop, alla produzione video o al monitoraggio informale di eventi condivisi. Secondo Varela (2016), gli archivi digitali rappresentano degli artefatti che rispondono al contempo alla richiesta di accesso (*access*) e a quella della conservazione (*preservation*). Facendo riferimento all'ambito teatrale, l'autore concepisce l'archivio come un repertorio, ovvero un contesto in cui catalogare una memoria incarnata (*embodied memory*): performance, gesti, patrimonio orale, movimenti, danze, canzoni – tutto ciò che altrimenti verrebbe fatto risalire ad una conoscenza non riproducibile.

In ambito accademico, l'archiviazione digitale è una pratica connessa con il lavoro dei Centri di Ricerca, i quali se ne avvalgono per organizzare e condividere gli esiti del proprio operato. Kassab, Schwarzenbach e Gotsch (2018) mostrano il funzionamento dello svizzero “Competence Center Environment and Sustainability” (CCES), attraverso tre direttrici: ricerca, formazione e attività di sensibilizzazione. Secondo gli autori, questa ed altre istituzioni analoghe possono facilitare lo scambio culturale e rappresentare un contesto proficuo per lo sviluppo di una nuova generazione di ricercatori, aperti ad uno studio inter e transdisciplinare, in cui sia rilevante la condivisione dei dati.

Fritz *et al.* (2008) illustrano un quadro concettuale, denominato *Benefit Chain*, che si pone alla base del lavoro di sistematizzazione delle evidenze di ricerca contenute nell'archivio “Global Earth Observation System of System”

(GEOSS). Esso consente di mettere in rete conoscenze relative alle seguenti aree: *health, biodiversity, ecosystems, weather, climate, agriculture, disaster, energy, water*. Gli autori rimandano l'importanza di creare contesti di condivisione della conoscenza, per permettere la realizzazione di azioni e provvedimenti legislativi efficaci, che superino i confini delle singole nazioni e promuovano il benessere collettivo.

Gli archivi digitali possono essere degli attivatori di comunità culturali formali e informali. O'Quinn (2022) presenta un quadro ragionato dei sistemi collaborativi ad essi sottesi, dando conto dei loro effetti trasformativi, evidenziando le potenzialità e i limiti di un processo di definizione di una memoria storica di un territorio, che si concretizza in un *database*. Questa pratica collaborativa prevede un'azione volta ad implementare le partnership con attori istituzionali e non e a coinvolgere gli *stakeholder* in tutte le fasi di costruzione (*iterative design*). Secondo Ridolfo e Hart-Davidson (2015), potenziare l'archiviazione tradizionale con le opportunità offerte dal web 2.0 implica ripensare la natura stessa di un archivio, nei termini di ciò che esso può rappresentare sia per le comunità interessate ad esso che per il pubblico più in generale.

Nella disamina delle attuali forme che l'archiviazione digitale assume, è possibile rilevare anche l'importanza di riconoscere in una piattaforma come YouTube un esempio significativo di *repository* che raggruppa elementi di origine formale e informale. In questa seconda accezione, secondo Pietrobruno (2013), il contributo degli utenti diviene fondamentale per la sua realizzazione. In tal senso, l'autore afferma che questo canale può essere considerato un contesto in cui è possibile conservare la cultura popolare, le subculture e le contro-culture, che spesso sono sottorappresentate dai modelli tradizionali di raccolta, avvicinandosi così ai sistemi di catalogazione popolare, considerati efficaci nel sostenere le esigenze dei gruppi sociali minoritari. In continuità, Cantillon, Baker e Buttigieg (2017) esplorano la letteratura afferente agli archivi digitali informali, costruiti dal basso, relativi alla conservazione della musica femminista e queer, sottolineando il loro valore nel salvaguardare un patrimonio culturale effimero e immateriale. Affermano le autrici che questi *database* «hanno funzioni affettive e sociali significative e mirano a soddisfare la comunità di interesse piuttosto che un pubblico più ampio/accademico» (p. 42).

## 2.2. Spunti analogici e dal web

Per iniziare ad immaginare una piattaforma virtuale che possa dare conto della sostenibilità come pratica culturale nel Distretto Bicocca, oltre ad esaminare il materiale bibliografico precedentemente richiamato, il gruppo di ricerca

ha cominciato a focalizzare alcune esperienze analogiche e sul web, che consentono di visualizzare un dato di interesse, mettendolo in relazione con un territorio.

Un suggerimento significativo in tal senso deriva dai modelli di informazione geografica (*Geographical Information System - GIS*)<sup>4</sup>, che permettono di registrare, archiviare, analizzare e visualizzare dati geograficamente localizzati, ovvero identificati in base alla posizione. Questi sistemi facilitano la messa in relazione di diversi elementi in un contesto spaziale e la possibilità di trarre delle conclusioni rispetto al rapporto tra essi, predisponendo così l'utente a giungere a nuove nozioni e a migliori azioni decisionali. Utilizzando questa metodologia, Çakici Alp e Şahin Güçhan (2017) illustrano come rendicontare i vari livelli storici, culturali e geografici della città di Bursa. In particolare, la loro trattazione risulta interessante, poiché interpreta l'analisi delle stratificazioni urbane come un'azione necessaria per la loro conservazione e per lo sviluppo futuro delle città stesse. In tal senso, il sistema di digitalizzazione che essi propongono assume i caratteri di un archivio, in cui il patrimonio non solo viene conservato, ma reso disponibile per un'interrogazione continua.

Altre suggestioni derivano, invece, dalle caratteristiche di un museo virtuale. Canali (2020) afferma che esso può essere di tre tipologie: 1) la replica on line di un museo reale; 2) uno spazio virtuale astratto, appositamente pensato per la fruizione da remoto; 3) un hub digitale in cui si aggregano beni provenienti da spazi, musei e territori diversi. Grazie alla tecnologia *Street View*, esistono molteplici esperienze in tal senso: esse permettono al fruitore di muoversi in uno spazio diversificato, generativo di significati e opportunità di allargamento della conoscenza.

### **3. Prime indicazioni per Centro di Documentazione Digitale sulle pratiche di sostenibilità del Distretto Bicocca. Design e significati pedagogici**

#### *3.1. Design*

Traendo spunto dalla letteratura e dalle risorse precedentemente richiamate, il gruppo di ricerca ha iniziato ad ipotizzare che il Centro di Documentazione previsto dal progetto si possa caratterizzare come un archivio non convenzionale, che comprenda materiali costruiti e pensati appositamente per la sua realizzazione, ma anche contributi amatoriali progressivamente condivisi dagli uti-

---

<sup>4</sup> Si veda ad esempio: <https://pubs.usgs.gov/publication/70201216> (ultima consultazione: 10/2023).

lizzatori. Varela (2016) sottolinea il fatto che un archivio digitale abbia un valore aggiunto che risiede nella sua dinamicità. In tal senso, anche il *database* previsto nell'ambito di questo progetto non dovrebbe essere statico, ma piuttosto flessibile, rispondente agli usi e agli obiettivi di chi se ne avvarrà. Secondo questa prospettiva, esso dovrebbe integrare una doppia istanza: da una parte essere un riferimento per dare conto di quanto messo in atto da chi opera nel territorio, valorizzando quanto va realizzando per una città più sostenibile, dall'altra mostrare in che modo le pratiche rendicontate cambiano nel tempo.

Anche la condivisione degli esiti di studio da parte dei Centri di Ricerca accademici può essere interessante per il design della piattaforma. Essa, infatti, dovrebbe essere sia uno spazio virtuale che conserva i dati relativi alle pratiche di sostenibilità presenti nel Distretto Bicocca, ma anche un punto di accesso, per ulteriori analisi scientifiche. Ciò significa anche ricomprendere i principi della *Benefit Chain*, laddove si cercherà di rendere utile il materiale raccolto per istituzioni e cittadini che vogliano implementare pratiche analoghe in altri territori. La collaborazione con l'Università, poi, potrà favorire l'allargamento delle risorse umane e tecnologiche a disposizione per la realizzazione delle pratiche stesse.

Dal sistema di informazione geografico si potrebbe trarre spunto per la realizzazione di una cartina interattiva del Distretto Bicocca, che possa far emergere le specificità delle esperienze analizzate, valorizzando eventuali spazi o luoghi sensibili a forme diverse di intendere la sostenibilità (*layer*), lasciando intravedere quelle zone in cui esse mancano, suggerendo così delle azioni progettuali ulteriori. Il territorio di riferimento, inoltre, potrebbe essere rappresentato secondo diverse "scale", che vadano da un maggiore a un minore dettaglio, permettendo all'utilizzatore di entrare nel merito di tematiche trasversali o di narrazioni minute rilevabili nel materiale raccolto.

I musei virtuali, nelle loro diverse accezioni, permettono al fruitore di contemplare un oggetto artistico, di immergersi in uno spazio agreste o cittadino, di ascoltare i suoni della natura. Si tratta di suggestioni che potrebbero convergere nella piattaforma, per favorire non solo la costruzione di uno spazio utile a fini scientifici e informativi, ma nel quale sia possibile vivere esperienze emotivamente dense.

### 3.2. Prospettive pedagogiche

In che modo è possibile rileggere le riflessioni precedentemente delineate in una prospettiva pedagogica? Per rispondere a questo quesito, il gruppo di ricerca sta provando ad integrare nel processo di definizione del Centro di Documentazione alcune indicazioni derivanti dal modello del *community-based digital archiving*, con il quale si intende promuovere delle pratiche partecipative

di conservazione e costruzione della conoscenza. Esso suggerisce di coinvolgere la comunità scientifica e cittadina, al fine di comprendere in che termini la piattaforma prevista dal progetto possa essere utile per entrambe; di collaborare con specialisti che si occupano di sostenibilità, ma anche con esperti di fruibilità e progettazione digitale; di utilizzare il *repository* come strumento di comunicazione per stabilire relazioni tra le istituzioni e i cittadini. Si sottende, in tal senso, una *filosofia partecipativa di ricerca* (Mortari, 2013), la quale dà centralità ai cosiddetti *insiders*, assumendo come presupposto che coloro «che vivono nel contesto in cui si situa la ricerca hanno un loro sapere e un loro modo specifico di costruire significato sull'esperienza» (p. 137).

In aggiunta, è utile immaginare che questo *database* non sia statico, ma piuttosto flessibile, capace di adattarsi alla variabilità dei destinatari, degli oggetti e dei contenuti che in esso verranno progressivamente catalogati. Un ambiente così organizzato potrebbe veicolare delle forme molteplici di sapere, che attingono ad informazioni codificate e formalizzate, oggetto di interesse per l'archivio nella sua accezione più tradizionale, ma anche ad una conoscenza che si genera con l'esperienza di utilizzo della piattaforma stessa e dei legami che attraverso di essa si costruiscono, integrando una visione ecologica e socio-costruttivista dell'apprendimento (Bateson, 1990), inteso come esito di un processo relazionale. L'intento, infatti, sarebbe quello di promuovere delle occasioni di incontro, non solo virtuali, ma anche reali, tra chi si occupa di scienza professionalmente e chi, invece, ne fruisce come cittadino, ente o decisore politico.

Quanto delineato, dunque, suggerisce il ricorso a un concetto di educazione come veicolo di *democratizzazione*, che facilita la comunicazione tra i gruppi sociali, permettendo il loro consolidarsi e il riconoscersi reciprocamente appartenenti ad una stessa comunità di riferimento e ad un comune ambiente educativo (Dewey, 2004). Far emergere la sostenibilità come pratica culturale, progettando uno strumento che possa dare conto della specifica azione degli enti coinvolti nella ricerca e del loro impatto trasversale nel territorio considerato, può inoltre favorire la costruzione di un *continuum* di esperienze educative significative, capaci di allargare l'orizzonte di chi le attraversa e di *interagire* con il suo contesto di appartenenza (Dewey, 2014).

Questo lavoro potrebbe situarsi nel più ampio dibattito relativo al *moltiplicarsi degli ambienti di apprendimento* e alle nuove forme di conoscenza che derivano dall'integrazione tra le metodologie didattiche tradizionali e quelle che si avvalgono di strumentazioni digitali (Ferro Allodola, 2021), dalle quali possono scaturire una maggiore accessibilità e la costruzione di occasioni di partecipazione per la comunità territoriale. Si potrebbe approdare così ad un ulteriore orizzonte di senso pedagogico: l'opportunità di depositare in uno spazio virtuale l'esito di un processo di condivisione di una conoscenza e di un

sapere che nasce in una *comunità di pratica* (Wenger, 2006), intesa come un gruppo di persone che si interrogano su un oggetto di interesse comune, generando un processo sociale di apprendimento reciproco, volto al consolidamento di stili di vita più equi e al ripensamento della ricerca scientifica come vettore di partecipazione per le persone in essa coinvolte. L'archivio digitale, allora, potrebbe diventare non solo uno strumento per depositare una conoscenza, ma anche per esercitare un *sapere riflessivo* (Schön, 1993), che parte dalla pratica per ritornare ad essa, al fine di costruire dei contesti territoriali maggiormente attenti alla sostenibilità nelle sue diverse forme.

Quanto fin qui prospettato dà spazio a successive declinazioni progettuali in chiave pedagogica della ricerca, che si inseriscano nella cornice dell'Agenda 2030 delle Nazioni Unite e che siano volte a favorire la costruzione di città e comunità più vivibili<sup>5</sup>, in cui sia possibile rispondere alla complessità del presente, migliorando le condizioni materiali di vita, promuovendo la salubrità dei contesti, ma anche predisponendo occasioni di scambio tra gli individui e i gruppi sociali orientate ad una reale giustizia sociale.

## Riferimenti bibliografici

- Bateson G. (1990). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Canali C. (2020). Musei virtuali e online. nuovi modelli di fruizione e di utenza nella rete – Virtual and online museums. new models of use and users on the web. *OJH Open Journal of Humanities*, 4: 71-89. DOI: 10.17605/OSF.IO/WG9KY.
- Cantillon Z., Baker S., Buttigieg B. (2017). Queering the community music archive. *Australian Feminist Studies*, 32(91-92): 41-57. DOI: 10.1080/08164649.2017.1357004.
- Çakici Alp S., Şahin Güçhan N. (2017). Challenges in use of geographical information systems (GIS) in a research for understanding conservation of cultural heritage in Bursa. *Journal of Cultural Heritage Management and Sustainable Development*, 7(3): 328-344. DOI: 10.1108/JCHMSD-12-2016-0068.
- Dewey J. (2004). *Democrazia e educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Dewey J. (2014). *Esperienza ed educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ferro Allodola V. (2021). *L'apprendimento tra mondo reale e virtuale: teorie e pratiche*. Pisa: Edizioni ETS.
- Fritz S., Scholes R.J., Obersteiner M., Bouma J., Reyers B. (2008). A conceptual framework for assessing the benefits of a global earth observation system of systems. *Ieee Systems Journal*, 2(3): 338-348. DOI: 10.1109/JSYST.2008.926688.

---

<sup>5</sup> Si veda l'obiettivo 11 dell'Agenda 2030 "Rendere le città e gli insediamenti umani inclusivi, sicuri, duraturi e sostenibili": <https://unric.org/it/obiettivo-11-rendere-le-citta-e-gli-insediamenti-umani-inclusivi-sicuri-duraturi-e-sostenibili/> (ultima consultazione: 10/2023).

- Kassab O., Schwarzenbach R.P., Gotsch N. (2018). Assessing Ten Years of Inter- and Transdisciplinary Research, Education, and Outreach. The Competence Center Environment and Sustainability (CCES) of the ETH Domain. *GAIA - Ecological Perspectives for Science and Society*, 27(2): 226-234. DOI: 10.14512/gaia.27.2.10.
- Mortari L. (2013). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- O'Quinn E.L. (2022). A practice in collaboration: Communities, universities, and the community-based digital archive (Order No. 29419921). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global.
- ONU (2015). Risoluzione adottata dall'Assemblea Generale il 25 settembre 2015 - Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile.
- Pietrobruno S. (2013). YouTube and the social archiving of intangible heritage. *New Media & Society*, 15(8): 1259-1276. DOI: 10.1177/1461444812469598.
- Ridolfo J., Hart-Davidson W. (2015). *Rhetoric and the Digital Humanities*. Chicago: University of Chicago Press.
- Schön D.A. (1993). *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Sugimoto S. (2016). Archiving cultural and community memories in a networked information society: A Japanese perspective. *LIBRES: Library and Information Science Research Electronic Journal*, 26(1): 53-63.
- Varela M.E. (2016). The archive as repertoire: Transience and sustainability in digital archives. *Digital Humanities Quarterly*, 10(4).
- Wenger E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato, identità*. Milano: Raffaello Cortina.

## La pratica teatrale nei contesti multiculturali per la formazione degli adulti

### Theatrical practice in multicultural contexts for adult education

Philipp Botes\*, Massimo Bonechi<sup>^</sup>

#### Riassunto

I centri provinciali per l'istruzione degli adulti si configurano come laboratori formativi e connettori socioculturali, in virtù dell'eterogeneità dell'utenza che intercettano, orientati al conseguimento di titoli di studio e alla certificazione di competenze, in *primis* di natura linguistica. In tali contesti, le pratiche artistico-espressive possono rappresentare una fattiva possibilità di riflessione e interpretazione della società contemporanea e della realtà, in grado di incentivare processi inclusivi tra culture differenti.

Il contributo presenta una ricerca svolta presso un centro provinciale di istruzione degli adulti, volta a indagare se la pratica teatrale possa contribuire alla promozione di una sensibilità interculturale, forme di incontro tra culture mediante la creazione di un linguaggio espressivo condiviso, aumentando altresì le interazioni comunicative.

**Parole chiave:** intercultura, teatro, istruzione degli adulti

#### Abstract

The provincial centers for adult education appear as educational labs and socio-cultural connectors oriented towards the achievement of educational qualifications and the certification of skills, primarily of a linguistic nature. This is firstly due to the high heterogeneity in student composition. In such contexts, artistic-expressive practices represent a means of interpretation and analysis of reality and contemporary society, capable of promoting cultural inclusivity.

The paper presents a research carried out at a provincial adult education center, aimed at investigating whether theatrical practice can contribute to the promotion of intercultural sensitivity and the development of cross-cultural connections through the creation of a shared expressive language, capable of increasing communicative interactions.

**Key words:** interculture, theatre, adult education

---

\* Università degli Studi Roma Tre.

<sup>o</sup> Cooperativa Margherita/Spazio Teatrale Allincontro.

<sup>^</sup> L'articolo è espressione di una sinergica condivisione da parte dei due autori. A Philipp Botes sono da attribuire i paragrafi 1, 2, 3.2 e 4; a Massimo Bonechi i paragrafi 3 e 3.1.

Articolo sottomesso: 28/08/2023, accettato: 26/10/2023

Pubblicato online: 29/12/2023

## 1. Introduzione

L'esperienza artistica ha da sempre assunto una posizione di rilievo sia all'interno del dibattito pedagogico che della prassi educativa. Molteplici, infatti, sono le ricerche e, al contempo, i laboratori, i lavori pratico-esperienziali svolti dagli studenti nelle scuole di ogni ordine e grado, che concorrono alla formazione armonica della persona, secondo una prospettiva di acquisizione e potenziamento delle competenze.

Parlare di arte, in tal senso, necessita di esplicitare il dominio di riferimento allargando il centro di interesse al costruito teorico di arti performative che, a sua volta, intende porsi trasversalmente alle arti, all'ambito estetico e alla dimensione didattica (Schewe, 2013). La pratica artistico-espressiva, dunque, si pone come fattiva possibilità di riflessione e interpretazione della società contemporanea e della realtà, in grado di incentivare altresì processi inclusivi e interculturali (Dovigo et al., 2015).

A partire da tali presupposti il contributo prende in esame un laboratorio di teatro realizzato in un particolare contesto formale di apprendimento, il Centro provinciale di istruzione per adulti (CPIA) di Prato, in cui la popolazione studentesca è rappresentata per la maggior parte da una copiosa mescolanza di etnie, culture e lingue. Tale specificità da un lato consente di avvalersi della diversità come ricchezza sul versante educativo-didattico, dall'altro impone un'attenzione verso determinate dimensioni, quali la relazione e la comunicazione interculturale (Fiorucci, 2019).

## 2. Itinerari interculturali in contesti di istruzione multiculturali

I centri di istruzione per adulti, più di ogni altra istituzione scolastica, si configurano come laboratori formativi e connettori socioculturali, proprio in virtù dell'eterogeneità dell'utenza che intercettano, orientati al conseguimento di titoli di studio e alla certificazione di competenze, in *primis* di natura linguistica. All'interno dei CPIA, in cui vi è una massiccia compresenza di persone di provenienze culturali diverse, la *mission* della scuola risulta essere quella di agire secondo una prospettiva interculturale, individuando forme di convivenza e creando occasioni di arricchimento reciproco a partire dalle diversità (Contini, 2017).

Negli ultimi decenni la competenza interculturale, quale dimensione chiave per l'esercizio della cittadinanza e del rispetto dei diritti umani, la garanzia della giustizia, dell'equità e della coesione sociale (Unione europea, 2018), ha rappresentato il centro della riflessione pedagogica, nonché delle politiche educative europee. La scuola, dunque, diventa cruciale sia per quanto concerne la formazione del singolo, sia per ciò che attiene allo sviluppo di paradigmi e modelli sociali.

Educare all'interculturalità non significa prevedere uno spazio disciplinare avulso dal curriculum, quanto piuttosto approcciarsi trasversalmente ai saperi (Milani, 2017), prestando attenzione alle variabili maggiormente sensibili e bisognose di attenzione, quali le pratiche e le azioni intrinseche al dialogo e alla comunicazione interculturale. Tali dimensioni permettono di creare un comune universo di riferimento, uno spazio altro tra le differenti identità e culture delle persone (Byram, 2021), con evidenti riverberazioni sul piano educativo e su quello personale del singolo cittadino. Di particolare utilità possono essere, in tal senso, le azioni laboratoriali che utilizzano la corporeità, la narrazione, le arti, promuovendo pratiche auto-riflessive, motivazionali e di crescita.

L'interesse della comunità scientifica ha visto confluire numerose indagini empiriche relativamente all'utilizzo dei mediatori artistici per incentivare la sensibilità interculturale (Dovigo et al., 2015) e la competenza interculturale in ambito glottodidattico (Piazzoli, 2022), con specifico riferimento al teatro, agito mediante una declinazione laboratoriale, quale strumento attraverso cui promuovere forme rielaborative interculturali, ricreare significati culturali enfatizzando le componenti linguistiche non verbali e paraverbali (D'Angelo, Di Rago, 2009).

### 3. La ricerca

Nel corso dell'anno scolastico 2022/23 è stato avviato un laboratorio di teatro in orario curricolare, per un totale di dieci incontri, rivolto agli studenti iscritti ai corsi di primo livello – primo periodo didattico, corrispondenti alla scuola secondaria di primo grado, del CPIA di Prato, finalizzato al miglioramento delle relazioni interpersonali all'interno dei gruppi-classe, della conoscenza e dell'incontro tra culture differenti mediante la creazione di un linguaggio espressivo condiviso, nonché delle competenze linguistiche dei soggetti in formazione con *background* migratorio.

Gli apprendenti di una lingua straniera sono spesso accomunati da ostacoli di natura psicologica, come ad esempio la paura di non riconoscersi mai completamente in se stessi quando si parla un'altra lingua. In tal senso, uno degli

obiettivi del percorso laboratoriale è stato di togliere questa maschera tramite la pratica teatrale, dove la recitazione non rappresenta il fine ma il mezzo attraverso cui i partecipanti possono accedere a una molteplicità di elementi para-linguistici, ritenuti sovente di secondaria importanza (La Delfa, 2023), quali il linguaggio non verbale, il sotto-testo, l'espressività gestuale, l'intenzione, il senso di ironia, gli scopi pragmatici dell'interazione.

La percentuale con cui si fissano le nuove strutture di una lingua straniera aumenta nel passaggio da un apprendimento passivo, come durante la lettura, la visione o l'ascolto, a uno più attivo, dinamico e partecipato legato alla produzione orale o all'azione, come nel caso delle attività teatrali. La memorizzazione avviene attraverso l'ancoraggio della parola al movimento, a un'intenzione, a un senso oppure a una situazione vissuta; l'azione attiva le emozioni, i sentimenti spingono al gesto e fungono da propulsore fondamentale nella creazione della competenza linguistica e della chiarezza espressiva (Botes, 2023).

Secondo una prospettiva interculturale, imprescindibile nei contesti di istruzione multiculturali, si è cercato di incentivare iniziative orientate al dialogo e all'unità fra le diverse comunità, realizzando itinerari inclusivi, spazi di connessione tra le tradizioni dei paesi di origine e la "nuova" vita delle persone coinvolte. L'orizzonte di riferimento di tali percorsi converge verso la limitazione della discriminazione e dei pregiudizi contro i migranti: le differenti forme di espressione artistica e comunicativa operano come strumenti funzionali e operativi per la definizione di percorsi di accoglienza e buone pratiche d'integrazione (Boal, 2011).

La ricerca qui presentata si è collocata entro tale quadro di riferimento e si è posta l'obiettivo di indagare se la pratica teatrale potesse contribuire alla promozione di una sensibilità interculturale, di interazioni linguistico-comunicative e all'accrescimento della conoscenza reciproca, andando altresì a inserirsi nel *lack* di apporti scientifici quali-quantitativi necessari per comprovare la validità e l'efficacia delle pratiche artistiche, quali il teatro (Belli-veau, Kim, 2013).

È stato elaborato un questionario composto da otto domande afferenti alla dimensione interculturale e a quella teatrale, compilato dagli studenti prima e dopo il laboratorio teatrale. Come riferimento per l'elaborazione dei quesiti relativi alla prima dimensione è stato utilizzato il *Test di cittadinanza interculturale*, strumento elaborato dal Consiglio d'Europa nell'ambito del Programma *InterculturalCities*.

Le domande del questionario sono state vagliate e revisionate da un gruppo di docenti esperti in italiano L2, al fine di renderle maggiormente comprensibili da parte del campione di riferimento, formato quasi interamente da persone con *background* migratorio, avente livelli di competenza linguistica etero-

genei. Successivamente, il questionario è stato testato con un gruppo di studenti di livello A2/B1.

È stato inoltre chiesto al conduttore del laboratorio di annotare osservazioni libere su di un diario di bordo, per integrare qualitativamente il lavoro di ricerca.

### 3.1. Il laboratorio teatrale

Il laboratorio di teatro è stato condotto da un esperto di pedagogia teatrale esterno alla scuola, con la compresenza dei docenti di italiano, nell'ambito della programmazione curricolare dell'asse dei linguaggi, per un totale di dieci appuntamenti da due ore ciascuno, a cui hanno partecipato contemporaneamente i soggetti in formazione di due classi per volta, aumentando in tal modo le opportunità di interrelazione tra le differenti lingue e culture.

Ogni incontro è iniziato con una fase di "riscaldamento" necessaria per rilassare, mettere a proprio agio e disinibire i partecipanti, favorendo in tal modo la creazione del gruppo e la fiducia reciproca. Successivamente, è stato introdotto uno stimolo, ad esempio la richiesta di presentarsi fornendo semplici informazioni (nome, età, provenienza...), per arrivare alla creazione di strutture rappresentative maggiormente complesse, eseguite in plenaria, sotto forma di brevi monologhi teatrali. La seconda fase si è focalizzata maggiormente sull'espressione corporea, sulla capacità comunicativa, anche rispondendo a stimoli del conduttore, quali informazioni, scambio di dati e condivisioni di esperienze.

Il laboratorio ha promosso una conoscenza reciproca sia dal punto di vista umano che culturale: le attività hanno riguardato la sfera personale, la vita quotidiana, gli elementi culturali del paese di provenienza, creando un terreno di conoscenza e condivisione costruito e reso proprio da ogni partecipante. Si è cercato di favorire un ambiente inclusivo, protetto da condizionamenti o giudizi, in cui partecipare attivamente con la lingua, il corpo, le emozioni, ampliare le interazioni fisico-comunicative, lavorare sulle dinamiche di gruppo, favorendo l'accettazione dell'altro e lo sviluppo del senso di appartenenza.

### 3.2 Analisi dei dati

I rispondenti all'indagine *pre* e *post* laboratorio sono stati sessantaquattro studenti iscritti ai corsi di primo livello-primo periodo didattico, di *background* socio-formativo eterogeneo, provenienti prevalentemente da Cina, Pakistan, Africa, Bangladesh e Albania. La popolazione di riferimento è composta per il 58% da femmine e per il 42% da maschi, dai 16 ai 62 anni.

Dalla prima domanda del questionario “Ti piace incontrare persone di diversa lingua/cultura/religione”, come si evince dal grafico (Fig. 1), emergono significative differenze rapportando quanto espresso dagli studenti prima e dopo il laboratorio. Nello specifico, in seguito alle attività teatrali sono aumentati coloro i quali dichiarano di avere molto o abbastanza piacere a incontrare persone di diversa cultura, lingua o religione, mentre sono diminuite le percentuali relative a chi piace poco o per niente l’incontro con l’altro.

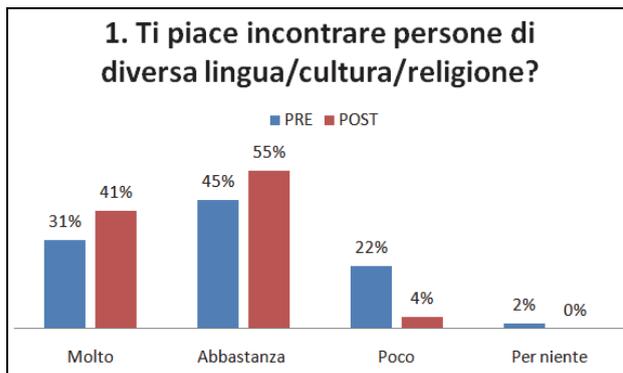


Fig. 1

Il secondo quesito ha indagato la sfera delle amicizie con persone di differente lingua, cultura o religione (Fig. 2). Rispetto all’inizio dell’indagine, dopo aver svolto il laboratorio, sono aumentati i rispondenti che dichiarano di avere abbastanza amici di diversa lingua, cultura o religione e conseguentemente diminuiti chi ne ha pochi o non ne ha per niente.

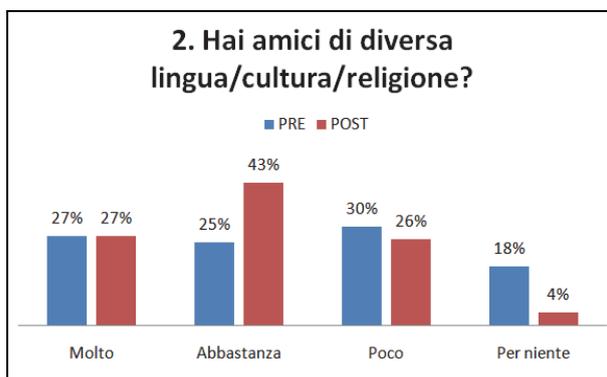


Fig. 2

È stato poi chiesto ai partecipanti se durante un corso (a scuola, a lavoro, nel tempo libero ecc.) piace parlare o lavorare con persone di diversa lingua, cultura o religione. Come emerge dal grafico (Fig. 3), in seguito alle attività teatrali sono aumentati gli studenti a cui piace molto interagire con gli altri, analogamente a quelli a cui piace poco; al tempo stesso, non vi sono più soggetti in formazione a cui non piace per niente parlare o lavorare con persone diverse da sé.

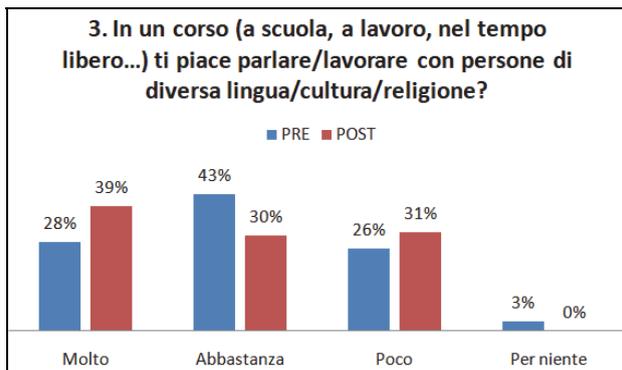


Fig. 3

Alla domanda “Se un tuo amico, compagno di classe, collega di lavoro non parla la tua lingua, provi a comunicare/parlare con lui?” (Fig. 4), dopo aver svolto la pratica teatrale si registrano un aumento del 21% dei rispondenti che provano “poco” e una diminuzione del 20% di quelli che provano “abbastanza” a comunicare con persone che non parlano la propria lingua.

Relativamente alla comunicazione interculturale, le osservazioni dell’esperto di teatro evidenziano che:

*...è migliorata l’autonomia espressiva e, di conseguenza, gli scambi comunicativi, le relazioni interpersonali sia fra partecipanti che fra partecipanti e conduttore.*

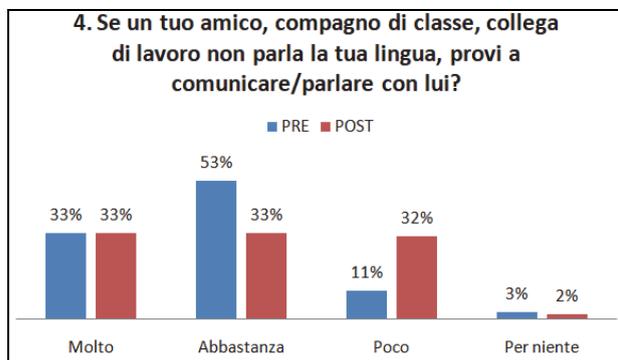


Fig. 4

Le risposte date alla domanda del questionario *post* intervento “Ti fa stare male se una persona non è gentile o è maleducata con un tuo amico/collega/compagno perché ha un colore della pelle diverso o parla un’altra lingua?” (Fig. 5) hanno registrato una diminuzione delle opzioni “molto” e “poco”, così come un aumento di “abbastanza” e “per niente”, rispetto all’inizio dell’indagine.

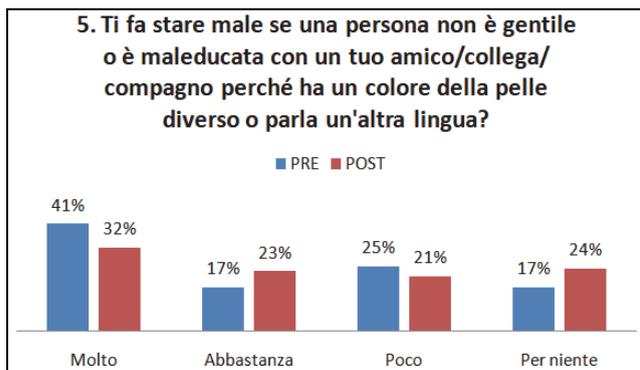


Fig. 5

I restanti tre quesiti invece hanno indagato più specificamente la dimensione del teatro. Alla domanda “Conosci il teatro o hai fatto teatro nel tuo Paese di origine?” (Fig. 6), rispetto alla fase *pre* laboratorio, sono aumentati gli studenti che lo conoscono (molto, abbastanza e poco) e diminuiti del 17% quelli che non lo conoscono per niente.

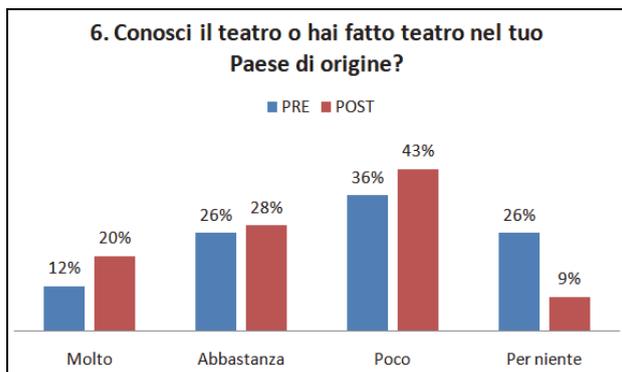


Fig. 6

La metà dei rispondenti asserisce come il laboratorio di teatro abbia permesso di conoscere persone di una diversa lingua, cultura o religione (Fig. 7), aspetto non scontato all’interno di un gruppo eterogeneo per quanto concerne

l'identità culturale, in cui l'appartenenza al sesso maschile o femminile può rappresentare di per sé un ostacolo nell'interazione con l'altro.

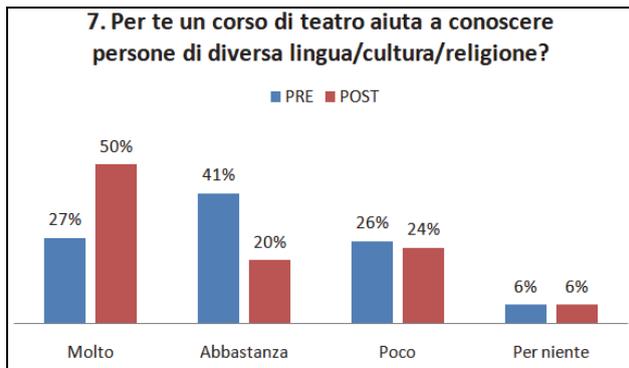


Fig. 7

È opinione della maggior parte degli studenti partecipanti al laboratorio ritenere la pratica teatrale molto (52%) o abbastanza (26%) efficace per l'apprendimento della lingua italiana (Fig. 8). La rilevanza di tale correlazione emerge altresì dalle osservazioni dell'esperto:

*Il teatro attraverso l'uso della lingua italiana è diventato una modalità pratica ed efficace di comunicare e di entrare in contatto con l'altro...*

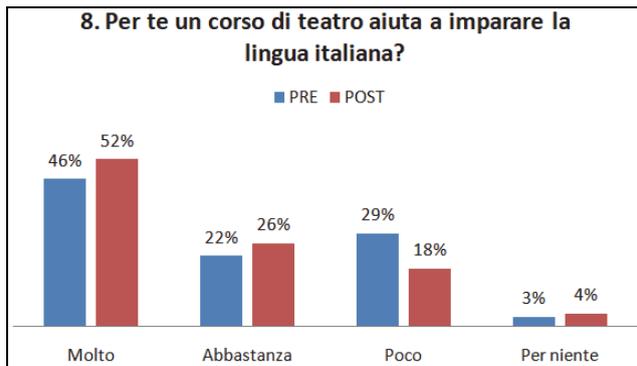


Fig. 8

#### 4. Riflessioni conclusive

Il laboratorio teatrale condotto con gli studenti del CPIA, nonostante la brevità dell'azione rispetto alla durata dell'anno scolastico, ha dato luogo a

molteplici dinamiche orientate verso il miglioramento delle relazioni tra culture differenti. Si è assistito a una progressiva concretizzazione di uno spazio di confronto interculturale basato sulla narrazione e sullo scambio di storie ambientate nei vari paesi di provenienza, che hanno assunto le vesti di racconti teatrali (Scaramuzzo, 2013), rielaborate e presentate al gruppo dai singoli soggetti in formazione.

Pur tenendo conto della possibile difficoltà nella comprensione e nell'interpretazione dei quesiti posti ai partecipanti con *background* migratorio, il questionario somministrato prima e dopo il laboratorio ha permesso di ricavare significative riflessioni relative alla dimensione della sensibilità interculturale, tra cui la correlazione tra la pratica teatrale e l'accrescimento dell'incontro tra culture, lingue e religioni eterogenee, in termini di conoscenza reciproca e creazione di amicizie, ma anche di interazione con la persona "diversa" da sé.

La pratica teatrale, sin dai primi appuntamenti, ha sviluppato nel gruppo un terreno di incontro e confronto linguistico, umano, fisico, in cui esperire nuovi paradigmi di conoscenza e comprensione reciproca, per arrivare al superamento della paura di mostrarsi ed esprimersi agli altri, differenti per genere, età o provenienza. Il Teatro è diventato uno spazio nuovo, diverso e condiviso in cui costruire relazioni e interazioni libere da condizionamenti personali o culturali. Analogamente alle interazioni fisiche sono aumentati anche gli scambi linguistici (in italiano), in virtù della necessità di fare ricorso alla lingua target per la partecipazione all'attività (Botes, 2023, p.85), divenuti viepiù diretti, partecipati, espressivi e articolati.

Non trascurabile, infine, è la scoperta del teatro e del fare teatro da parte di persone che provengono da culture, in cui tali dimensioni non esistono o assumono significati non assimilabili a quelli occidentali (Brockett, 2016).

Le esperienze artistico-espressive, in tal senso, rappresentano occasioni di apprendimento secondo una prospettiva *lifelong* e *lifewide*, incontro, confronto e crescita, ma anche di promozione tra le istituzioni e la società intera di modelli di accoglienza e convivenza solidali, in grado di incentivare percorsi di cittadinanza inclusiva e di accrescimento della sensibilità civica.

## References

- Belliveau G., Kim W. (2013). Drama in L2 Learning: A Research Synthesis. *Scenario*, 2: 6-27. DOI: 10.33178/scenario.7.2.2.
- Boal A. (2011). *Il teatro degli oppressi. Teoria e tecnica del teatro*. Bari: La meridiana.
- Botes P. (2023). *Emozioni e movimento nella didattica della lingua. Percorsi teatrali e drammapedagogici*. Milano: FrancoAngeli.

- Brockett O.G. (2016). *Dal dramma sacro dell'antico Egitto al nuovo teatro del Duemila*. Venezia: Marsilio.
- Byram M. (2021). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Bristol: MultilingualMatters.
- Contini R.N. (2017). *Il paradigma interculturale. Questioni teoriche e declinazioni educative*. Milano: FrancoAngeli.
- D'Angelo L., Di Rago R. (2009). *Teatro, didattica attiva, intercultura. Teatri visibili e teatri invisibili*. Milano: FrancoAngeli.
- Dovigo F., Favella C., Rocco V., Zappella E. (2015). *Confini immaginari. Arte e intercultura in una prospettiva inclusiva*. Milano: FrancoAngeli.
- European Union – UE (2018). Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, «testo disponibile al sito [199](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)»</a>, 10.08.2023.</p><p>Fiorucci M. (2019). Narrazioni tossiche e dialogo interculturale. <i>MeTis</i>, 9(2): 15-34. DOI: 10.30557/mt00095.</p><p>La Delfa P. (2023). <i>Il non-manuale dell'operatore di teatro sociale</i>. Macerata: Seri.</p><p>Milani M. (2017). <i>A scuola di competenze interculturali. Metodi e pratiche pedagogiche per l'inclusione scolastica</i>. Milano: FrancoAngeli.</p><p>Piazzoli E. (2022). The Elements of Drama in Second Language Education. An intercultural perspective. In McAvoy M., O'Connor P. (eds.). <i>The Routledge Companion to Drama in Education</i> (pp.391-407), New York: Routledge.</p><p>Scaramuzzo G. (2013). <i>Educazione Poetica: dalla Poetica di Aristotele alla poetica dell'educare</i>. Roma: Anicia.</p><p>Schewe M. (2013). Taking Stock and Looking Ahead: Drama Pedagogy as a Gateway to a Performative Teaching and Learning Culture. <i>Scenario</i>, 1: 5-28. DOI: 10.33178/scenario.7.1.2.</p></div><div data-bbox=)

# Technological trends, transformations, and new learning models: The San Francisco Bay Area case

Gennaro Balzano\*

## Abstract

While it is true that technological, economic, and social trends also extend their influence on educational and learning models, it is also true that in certain areas of the world, where the vanguards are at home, this is more the case.

The case reported concerns the San Francisco Bay Area, an area that holds within it Silicon Valley, with over thirty world-leading technology companies and the best start-ups in the world.

It is an area where education does not take second place and where research also commits a large part of government and private entrepreneurs' profits. In the San Francisco Bay Area, development passes through a new idea of education.

**Key words:** trends; technology, learning, transformations, San Francisco.

*First submission: 22/08/2023, accepted: 09/11/2023*

*Available online: 29/12/2023*

## 1. Introduction

The rapidity of the changes and transformations in today's reality, even more so when we refer to the technological landscape that now inhabits everyone's life, are also the subject of attention from a pedagogical and social point of view. The person, in fact, nowadays spends an important part of his or her existence in contact with technology, lives *onlife* (Floridi, 2014), is in continuous confrontation – and this is the subject of this essay – with the most recent technological trends that follow one another, chase after one another and contribute to the definition of new social and, no less, educational models. In other words, the direction of the new trends has a path almost identical to that of the same educational models that, not infrequently, it defines and outlines.

---

\* Docente a contratto di Pedagogia Generale e Sociale, Scuola di Medicina, Università degli Studi di Bari Aldo Moro. E-mail: [gennaro.balzano@uniba.it](mailto:gennaro.balzano@uniba.it).

Doi: 10.3280/ess2-2023oa16377

This is even more so where avant-garde trends set the standard, as in California and the San Francisco Bay Area.

## 2. Where, how and why it all starts in California

When we talk about California, we are certainly talking about one of the most advanced states in the world, a thriving territory in every respect, a vanguard in terms of production, social and technological avant-garde; one of those that contribute the most to the U.S. maintaining its absolute leadership role in the world.

One article released in Italy in late 2022 (*California, una grande potenza*), published on *Italia Oggi*<sup>1</sup>, raised the possibility of California overtaking Germany as the world's fourth largest economy (after the US, China and Japan). California is the most populous of the American states, with over 40 million inhabitants. Together, population and prosperity make the so-called Golden State the single most influential pool of electoral votes in the US. It is the leading state in the slow but steady shift of American decision-making centres from the East to the West Coast. With the sole exception of Donald Trump, the US has not had a New York president since Franklin Roosevelt, whose predecessor, Hoover, was himself a Californian. Meanwhile, California sent Richard Nixon and Ronald Reagan to Washington. But it is not all positive: high local taxes, rampant crime, droughts, swarms of homeless people on the streets and the spectacular inefficiencies of its state bureaucracy, as well as the remarkable eccentricity of its political processes, have prompted many a businessman, most recently Elon Musk, to seek other shores. Despite these warnings, California has embodied the American dream for too long for it to wither away quickly. Above all, it is the American gateway to Asia, across the Pacific, now the focal point of US economic and strategic attention.

In 2019, California generated a gross domestic product of \$3.2 trillion, almost double that of Italy, making it the world's leading sub-national economy. If it were a nation, California would be the fifth largest economy in the world after the United States, China, Japan and Germany. About 20% of the total US GDP is produced in California. Certain areas or regions of the state are also strongly identified with a type of product, such as Hollywood (film, television), the Central Valley of California (agriculture), Silicon Valley (high technology), as well as the wine regions in the northern part of the state. Specifically, technology, the leap forward in technology represents one of the most pronounced characterisations of California.

---

<sup>1</sup> *Italia Oggi*, n. 279 del 26.11.2022, p. 13.

The new and important video game industry – which also refers from a pedagogical point of view to the broad topic of Serious Games – is in any case concentrated there and is bigger, internationally, than the two industries of film and music put together. California, for many Americans (and not only) has long represented the future in some way, and it is from this that we want to start talking about influential trends.

### 3. San Francisco Bay Area model

This is the city, or rather the area (the San Francisco Bay Area) that more than any other embodies the libertarian and ecologist soul not only of the States but also worldwide; the ultimate expression of a cultural and social avant-garde, a carefree but hospitable atmosphere, far from the usual frenetic rhythms of the metropolis. «*One day, if I go to heaven, I will look around and say: not bad, but it's not San Francisco*», wrote the journalist Herb Caen<sup>2</sup>. And it is not hard to see why. Between hippies and techies, the city of the Golden Gate and Silicon Valley sees small entrepreneurs, artists and designers challenging capitalism daily in the name of individuality and a less creative lifestyle.

In this cradle, the avant-garde, new models find fertile ground. Just think of the communication revolution that came out of the Mental Research Institute (MRI) located in Palo Alto, a city in Silicon Valley known for electronics and now also for information technology (home to Hewlett Packard, Facebook, LinkedIn and other new economy companies). The institute (the MRI) gave birth to the so-called Palo Alto School, dedicated to communication, of which Paul Watzlawik was the most prominent exponent. At the MRI, mental problems were studied in their communicational aspects, but the relationships between healthy people were also investigated, defining the basic principles of communication. This gave rise to the five axioms of communication, which Watzlawik encapsulated in his famous 1967 volume *Pragmatics of Human Communication. A Study of Interactional Patterns, Pathologies, and Paradoxes*. The first axiom, *one cannot, not communicate*, represented a revolution of worldwide scope that influenced, modified, and changed every style and model of communication. But this is only one example, to which we could add the Beat Generation, a movement that started in America's cultural capital.

---

<sup>2</sup> Herbert Eugene Caen (April 3, 1916 – February 1, 1997) was a San Francisco humorist and journalist whose daily column of local goings-on and insider gossip, social and political happenings, and offbeat puns and anecdotes – “A continuous love letter to San Francisco” – appeared in the San Francisco Chronicle for almost sixty years and made him a household name throughout the San Francisco Bay Area.

## 4. Technological trends and new learning models

### 4.1. *New policies, new models*

The very new technological vanguards that are emerging in the San Francisco, California area are relevant from an educational point of view, since they both start from the same point. The novelties, the progress, that is trendsetting on the technological front, is the child of choices, mainly political-economic, that have in fact also incredibly altered the training of young people, the in-progress training of workers and the work itself.

It all starts with a choice: *funding research and development in the Bay Area*. This commitment is subdivided into several axes that over the last twenty years have greatly influenced the training models and continue to do so by transforming and calibrating them to the real work needs of that particular area with a high index of technological development.

*Industry Funding for University Research.* In 2015, Californian companies funded \$95.574 billion in research and development, with the bulk of that support (\$95.020 billion) going to internal research. The remaining \$554 million of that industry funding went to research conducted at California universities. This is a relatively small amount (6.3% of all higher education research and development), but it is an important indicator.

*Federal Funding.* While fifteen federal departments and a dozen other federal agencies provide funding for research and development, eight federal departments or agencies provide the preponderance, with each obligating more than \$1 billion annually: Department of Defense (DOD), Department of Health and Human Services (HHS), Department of Energy (DOE), National Aeronautics and Space Administration (NASA), National Science Foundation (NSF), Department of Agriculture (USDA), Department of Homeland Security (DHS), and Department of Commerce (DOC). Taken together, they accounted for about 97 percent of the federal R&D and R&D plant funding. California and the Bay Area are major beneficiaries of this investment.

*Research Universities.* Funding from the federal government accounts for about half of all research and development spending by California's higher education institutions. The Bay Area's extensive higher education network includes five major research universities:

1. Stanford University, which is one of the 10 US universities with annual research and development expenditure totals exceeding \$1 billion.

2. UC San Francisco also has total annual research and development expenditure in excess of \$1 billion.
3. UC Berkeley has a total research and development expenditure of about three quarters of a billion dollars.
4. UC Davis had a total research and development expenditure of just under three quarters of a billion dollars.
5. UC Santa Cruz's research and development expenditure has been less than \$200 million per year for the past ten years.

Together, these five universities account for just over \$2 billion in research and development spending from federal funds, nearly 50 per cent of federal research and development funding received by higher education institutions in California.

*National Laboratories and Federal Research Facilities.* The Bay Area is also home to numerous federal research facilities, federally funded research, and development centers (FFRDCs), and national laboratories.

- A federal research laboratory is a facility funded and managed by a specific federal agency. Among the federal research laboratories in the Bay Area are the USDA's Western Regional Research Center in Albany, the EPA's Central Regional Laboratory in Richmond, and the FDA's San Francisco Laboratory in Alameda.
- FFRDCs are federal research institutions funded by an agency or department and managed by a third-party entity.
- The term national laboratories refers specifically to DOE's 17 facilities nationwide that conduct research and development in areas related to energy and technology. Sixteen of the national laboratories are FFRDCs and one is both government owned and operated.

*State Funding.* In the United States, state government research and development spending is considerable. Five states – California, New York, Texas, Florida, and Ohio – have accounted for over 60% of all state government research and development in recent years. California leads the nation with the highest amount of state government R&D expenditures overall and with the highest amounts distributed to each of the two R&D performer categories – i.e., intramural performers, defined as employees within the same state department or agency and services performed by others in support of internal projects, and extramural performers, defined as academic institutions, companies, and individuals, and other non-intramural performers.

*Philanthropic Funding.* Philanthropic private funding plays a small but significant role in the R&D process, particularly in support of basic research.

While private funding cannot provide levels of research support comparable to those supplied by the federal or state governments, it nonetheless plays an important role in advancing research in niche areas. Private funders often have more freedom in making research funding decisions, allowing them to fund scientifically uncertain projects, with government supporting the research once more scientific certainty emerges.

*Funding for Startups.* As a rule, research and development funding does not support the activities required to take innovative research out of the lab and into new products and companies. That comes primarily from private industry, in the form of angel and venture investment, and from federal Small Business Innovation Research (SBIR) and Small Business Technology Transfer (STTR) grants that pick up where traditional research funding stops.

#### 4.2. Education and learning

The state has increased the number of schools and after-school programmes offering training in 21st century skills (e.g. computer science, computational thinking, maker-centred learning, human-centred design). More and more technology companies are encouraging their employees, where possible with paid leave, to tutor teachers and students on these skills and to collaborate with local universities to develop technical skills.

Technology companies are already finding creative ways to invest in K–14 and lifelong learning programs that grow the technical workforce and bring more Californians into the 21st century economy. Oracle’s support for the Design Tech High School (d.tech) offers one example.

A pioneering California public charter school, d.tech focuses on student learning through a combination of academics, technological skills development, and real- world problem solving using a design thinking approach similar to that taught at Stanford University’s Hasso Plattner Institute of Design. In 2018, d.tech moved into a new \$43 million building specially created for the school by Oracle on its Redwood Shores campus. The new facility includes a two-story maker space designated as the Design Realization Garage. Special resources available to students include 2-week “intersessions” held four times a year during which the Oracle Education Foundation and other non-profits offer special skill- building courses in areas such as coding, user-centered design, and financial literacy. Outside the regular curriculum, d.tech students will lead summer workshops on design thinking that are open to elementary and middle school students. Oracle’s novel support model offers an excellent example of the kind of innovative contributions that motivated

technology companies can make to skills development and to the educational foundation on which innovation in the Bay Area and California relies.

Another example is P-TECH (Pathways in Technology Early College High), a national and global extended high school (grades 9-14) public education redesign model linking education with workforce development. The P-TECH partnership combines the expertise of public and private systems and institutions – school districts, community colleges, and industry – with high-level government support. When students graduate, they have earned both their high school diploma and an associate degree that is directly aligned with industry needs.

## 5. Conclusions

The new training alphabets take shape, therefore, thanks to the contribution of the world of work, but the lesson is probably this: areas of significant productive development, especially where a high level of training is required, can turn the table. So, it is the demand for labour that strongly influences training, its models and quality standards and not the other way around, i.e. training that qualifies labour. Obviously not in words but by investing. A trend, a vanguard that could in time change, as is already happening in the metropolises of Asia, other specific production areas of the globe.

## References

- BASIC. Bay Area Science and Innovation Consortium (2019). *The Bay Area Innovation System. Science and the Impact of Public Investment*. San Francisco: Bay Area Council Economic Institute.
- Floridi L. (2014). *The Onlife Manifesto: Being Human in a Hyperconnected Era*. New York: Springer International Publishing.
- Hansen J. (2022). California, una grande Potenza. *Italia Oggi*, 279 del 26.11.2022, p. 13, <https://www.italiaoggi.it/news/california-una-grande-potenza-2585248> (date of last consultation, August 8, 2023).
- Holley K.A. (2023). Perspectives on doctoral education in the United States: Challenges and paths forward. *Innovations in Education and Teaching International*, (60)5: 775-783.
- Kars-Unluoglu S. (2016). How do we educate future innovation managers? Insights on innovation education in MBA syllabi. *Innovation*, (18)1: 74-98.
- Watzlawik P., Beavin J. H., Jackson D. D. (1971). *Pragmatics of Human Communication. A Study of Interactional Patterns, Pathologies, and Paradoxes*. New York: W. W. Norton & Company.

# The Resistance of Montessori Education to Social-Media Regimentation

Grazia Romanazzi\*

## Abstract

Maria Montessori's educational proposal had a revolutionary significance since its origins. It freed childhood from the raising social marginalization to a "golden age". In a period marked by widespread national-popular illiteracy, a "New Education" originated exactly among the poorest social classes, represented a valuable tool for the literacy and regimentation of the masses to the rising fascist ideology. Montessori avoided it, paying with obstructionism and discredit. However, even today, Montessorian theory keeps on gaining credit as a "pedagogy of resistance" to the technical and technological revolution of information and communication. She is not even adverse to the use of technology in daily life or in education. Far from stopping the technical progress and the social technological literacy, it is a question of stemming the educational deprivation of the young people experience, rediscovering an active, direct and participative learning, with a specific attention to the early childhood. Experience offers a good and attractive alternative to the standstill caused by the overuse of the mass communication means. Preserving the 0-3 years children from the early abuse of technology, provides a "dilating education" of childhood's fields of experience and evolutive possibilities. In this way the child is ready to approach the technologies, in order to enjoy without suffering their growing capacities.

**Key words:** Montessori; early childhood; experiential learning; internet and social media addiction; education in the conscious use of internet.

*First submission: 24/09/2023, accepted: 24/10/2023*

*Available online: 29/12/2023*

## 1. The Discovery of Childhood

Since the beginning, Maria Montessori's educational proposal had a revolutionary purport: it freed childhood from the traditional meaning of

---

\* Professoressa associata di Pedagogia generale e sociale presso l'Università Telematica Pegaso, e-mail: [grazia.romanazzi@unipegaso.it](mailto:grazia.romanazzi@unipegaso.it).

Doi: 10.3280/ess2-2023oa16560

unproductiveness, social marginalization and evolutive insignificance, elevating it to a “Golden Age”, the *humus* of adult life. This new pedagogical approach subverted the idea of education as a unidirectional transmission of notions, norms and values, into an active construction of knowledge and a kind of learning more “democratic” and based on the experience.

Maria Montessori wrote: «Childhood represents the most important step of adult life: the building block» (Montessori, 1969, p. XV, translated by me).

Until then, children had been confined to the margins of an adult-centered and productivist society, as Maria Montessori summarized:

«What is childhood? A constant disturbance for the adult worried and weary by increasingly absorbing occupations. There is no place for childhood in the small homes of the modern city, where families accumulate. There is no place for it in the streets, as alleys multiply and sidewalks are crowded with people in a hurry. Adults have no time to take care of it as their urgent obligations overwhelm them. Father and mother are both forced to work, and when work lacks, misery oppresses and crushes children as well as adults» (Montessori, 1969, pp. XI-XII, translated by me).

For traditional adult society «the child was only a “future”, they represented only a “becoming” and therefore was not considered until the day they became an adult» (Montessori, 2000a, p. 53, translated by me).

Gradually, several sciences began to care about children, focusing on his or her physiological, hygienic, psychological, emotional, socio-relational and even legal nature.

In 1900 Ellen Key publish *The Century of Children* (transl. it. 1906), destined to revolutionize the concept of childhood. The peculiarities of this important developmental stage were finally recognized as foundational to the subsequent stages of development. The “invisible” and the “forgotten” protagonists of the history of childhood began to emerge and to become the target of educational attention and care.

In the same period, Montessori was starting the observation and scientific experiments that would have unveiled *The Secret of Childhood* (1950). It deals with the existence of «two different humanity: that of the adult and that of the child. (...) Two distinct worlds: one of the adult and that of the child» (Montessori, 1999a, p. XII, translated by me). Thus, a new cultural awareness and a fervent social movement in favor of childhood was born.

«In just a few years the progress achieved in the care and education of children was so rapid and surprising, that it can be connected to an awakening of consciousness, rather than to the evolution of the means of life. There was not only the progress due to child hygiene, which developed just in the last decade of the 19th century; but the

personality of the child manifested itself under new aspects, taking its highest importance» (Montessori, 1969, p. 3, translated by me).

Contemporary adults, while recognizing the immeasurable value and evolutionary potential of childhood, are far from truly respecting it. Child nature is itself slow and seesaw between a spontaneous and lively curiosity about the world and an intimate need for acceptance and containment.

John Bowlby (1989) has illuminated the behavioral patterns that unveil a healthy attachment relationship between caring adults and cared-for children. The latter, as time goes by and maturity is achieved, gradually become able to cognitively tolerate and emotionally manage long periods of separation from their guardians, while internalizing the certainty of a deep and unbreakable emotional bond with them.

However, it is often the case that we observe children who are afraid to move away from their parents or guardians, even if this means suppressing and stifling their curiosity for environmental exploration and playful socialization. In the construction and internalization of affective attachments (Bowlby, 1982) there must have been a short circuit, such that children develop a sense of insecurity and abandonment.

In these cases, attachment seems to take the form of a bond ostensibly of deep love and mutual understanding; in truth, it dissimulates an “autopoietic dependence” between intrusive adults and submissive children.

In agreement with Maria Montessori (1999a), «thus is created the great danger that is decay into inertia: that inertia which is called idleness or sloth» (p. 224, translated by me) and which, in the plasticity of the child psyche, demarcates «the depression of vital and creative energies» (*ibid.*, translated by me).

## 2. Maria Montessori as a Model of Feminist and Political Resistance

In those years, women’s collective awareness claimed the same rights and equal opportunities for men and women. The latter gradually redeemed themselves from the symbolic and social fixity to which they were relegated by the angelic image of *domina domus*: that is, lady of the house, devoted to household chores and child raising. In some cases, it was necessary for women to actively contribute to the family finances. In those cases, women’s extra-domestic work changed the family morphology and organization (Corsi, Stramaglia, 2009). Fathers and mothers, totally absorbed by work, till then had no time to devote to their children, to whom nothing belonged. «Such is the situation of the child living in the adult’s environment: an inappropriate individual who looks for something for himself and can’t find it, who enters

and is immediately rejected. His situation is similar to that of a man without civil rights and an environment of his own» (Montessori, 1969, p. XII, translated by me).

Maria Montessori also represents a model of “feminist resistance” to patriarchy. In fact, she appears in the list published by Vittore Ravà in 1902 of the 224 women who graduated in Italy from 1877 to 1900. Of these 224 women, only 11 had graduated in Medicine and Surgery. Among them was Maria Montessori, who graduated in 1896 (Babini, Lama, 2000).

Montessori arrived at her medical degree through a very different path than the traditional one. At that time, women from the petty bourgeoisie undertook master’s studies and devoted themselves to teaching. Maria Montessori, on the other hand, undertook technical studies, lacked knowledge of classical languages, and had decent but unexceptional scholastic achievements. At university, she enrolled in the Bachelor of Science program in the Faculty of Physical, Mathematical and Natural Sciences. This choice probably allowed her to continue her studies in Medicine since the exams in the first two years were equivalent and a high school degree and knowledge of classical languages were required to enroll in Medicine.

On several occasions, Montessori recounts her own smooth course of study among many men. She never presents herself as a victim, yet she misses no opportunity to point out the disappointment of her fellow students in the face of her successes.

Those close to her also described her as a woman with a strong character, a resolute attitude, and a decisive gait. A self-confident woman who traveled to spread her scientific findings, conversed without uncertainty, hung out with prominent figures and established political relationships while continuing to observe everyday situations and precisely from the contexts of social marginality. She represented the “new woman”.

She divulges the revelations arising from the combination of medicine and pedagogy on the one hand, the image of a “professional woman” on the other hand. The two aspects are deeply connected, because women are mainly engaged in the medical and educational care of children and because they are the main audience of her lectures.

Childhood and the women’s movement are the main points of Maria Montessori’s scientific and political battle.

In an 1899 lecture in Padova she spoke of “scientific feminism” or the need to oppose the “scientific monopoly” of men. While some distinguished scientists, such as Cesare Lombroso and Giuseppe Sergi, asserted the biological inferiority of women compared to men, Maria Montessori, in her 1910 *Pedagogical Anthropology*, argued that women’s brains were entirely adequate for learning science, on par with men. It was necessary to refute the alleged

scientificity of female inferiority from within science itself, and «not to deny the historical roots of female subalternity, but to save the value of science», since «scientists and not science» were «against women» (Babini, Lama, 2000, p. 87, translated by me).

Maria Montessori was a courageous woman because many of the scientists she contradicted and accused of misogyny were her colleagues, professors who were influential in her medical and scientific work and career.

Nevertheless, Maria Montessori invited women to take an interest in science, to start scientific studies, raising an issue that is still very relevant in Italy: the male prevalence in technical-scientific courses of study and the female prevalence in the humanities (Stramaglia, Romanazzi, Farina, 2022). Therefore, scientific feminism aimed to spread science among the population, especially among the female population, which it was struggling to reach because of the male chauvinist and patriarchal cultural tradition.

The “New Woman” thus ushered in the “century of the woman” and also revolutionized the concept of motherhood.

Motherhood was not only biological; it became social and took the form of caring for each other, not only one’s own children but also the children of others. The “new motherhood” was the principle of solidarity, the matrix of medical art and the helping relationship.

In a period marked by a widespread of national-popular illiteracy and serious social emergencies, a New Education originated exactly among the poorest social classes and it represented a valuable tool for the literacy and regimentation of the masses to the rising fascist ideology.

Benito Mussolini was interested in Montessori’s success and international prestige. Moreover, in the scientific discovery of children’s natural predisposition to order and discipline was in accord with his plans for education *to* and *in* totalitarianism.

Having recognized the propagandist intent, or at least, its inner power to spread this method in Italy, Maria Montessori avoided it. Paying the price with obstructionism and discredit, differently to what was happening in the world’s scientific communities.

In the winter of 1923/1924, Mario Montesano, Maria Montessori’s son and collaborator, wrote to Benito Mussolini, the newly appointed Prime Minister, to denounce the difficulties of establishing the method in Italy. The intent was «to bring the method out of the limbo of experimentation introducing it into the living body of the Italian school» (Lama, 2016, 108, translated by me). As a consequence, «one might think that for a power set on the path to totalitarianism, the scientific discovery of a childhood naturally devoted to order, and thus to discipline, might be interesting» (Lama, 2016, p. 114, translated by me).

Therefore, Mussolini, yearning for international acclaim, began a diplomatic survey of Italian consulates around the world to understand and quantify the real international success of the Montessori's name and work.

The dictator was very interested in Montessori's character because she had succeeded in spreading her method into European schools. She was a refined diplomat and managed to establish good political and institutional relations. She had earned an authoritative place in the field of science and culture.

For all these reasons Mussolini considered Montessori an example of "Italian-ness" abroad. The ascent of the Fascist regime came shortly thereafter: on August 8, 1924, a Royal Decree established the Opera Nazionale Montessori, chaired by Mussolini himself, while Montessori was given the position of honorary president, and the Minister of Education, Giovanni Gentile, assumed the direction of the section in Rome.

In 1926, a six-month teacher training course was started at the Milan committee of the Opera Nazionale Montessori in which 180 students from all parts of Italy participated. Yet Augusto Scocchera described the opening event of the course, which was attended by a delegate of the Minister of Education, the Education Superintendent of Milan and Minister Pier Gaetano Venino, as the turning point for Montessori's decision to leave Italy for good. On that occasion, Augusto Scocchera recounts Montessori's unusually taciturn and defenseless: «what should I say for the great action that has been done here in favor of my work? I cannot say anything that is adequate to such greatness. Let me be silent» (Scocchera, 1999, p. 58, translated by me).

It would seem that, in the magnificence of the presentation and tributes in her honor, Montessori had understood the attempt to regiment the masses to the emerging fascist ideology. She sensed the desire for political instrumentalization and sensed this potential inherent in the spread of the method in Italy.

For this reason Maria Montessori «would refuse, though not explicitly, to give the regime the imprimatur of her method. She denied the propagandistic exploitation of her national and international image» (Lama, 2016, p. 110, translated by me).

Amid alternating fortunes, Maria Montessori and Benito Mussolini managed to maintain a balance grafted into an alleged "apoliticality" of the Montessori, who accepted certain compromises in order to realize the dream of Italy becoming the method's greatest laboratory. In 1933, Montessori's accusations of anti-fascism and her refusal to accept the meddling of exponents of avowedly fascist culture and training radiographed an allegedly antecedent rift.

So, after an initial support for the dissemination of the method, Montessori paid for her “pedagogical resistance” that hymned freedom and peace with obstructionism and discredit in Italy.

### 3. The “Pedagogical Resistance” of the Experiential Education

Even today, in the era of *par condicio* and the politically correct idea, Montessorian theory keeps on gaining creditability as a “pedagogy of resistance” to the technical and technological revolution of information and communication.

In several cases the technological revolution has paradoxically generated a kind of regression considered not only systemic-relational, but also a cognitive and learning involutorial process. National and international post-pandemic surveys have confirmed the intuitions of the scientist.

A survey conducted by Doxa Kids and Telefono Azzurro (2020) showed one of the main worries of parents of children aged 0-6 years concerns the use of digital tools and social networks. It can be abused and even a form of addiction. 18% of parents of children aged 0-2 years and 24% of parents of children aged 3-5 years report an overuse of digital tools and channels by their children.

Some of the potential risks of the media exposure are: grooming; cyberbullying; oversharing, which can initiate or divert the process of the identity construction, towards an ideal and false self identity which is insanely distant from the true self. One in which confusion, precociousness, visual disorders, posture vices and predisposition to obesity etc.

With the advent of the modernity and changing families structure, a principle of absolute freedom unfolds. A sense of “nothing is forever” and no one is indispensable or irreplaceable. In the face of a virtual and dehumanized sociality, we all feel “precarious”. «In this way, the search for media visibility is cloaked in a deeper meaning: it becomes a craving for confirmation of existing and being seen by others; of being someone and being appreciated by someone else» (Romanazzi, 2022, p. 19, translated by me).

*Sharenting*, the mediatization of parenting through forced virtualization of one’s child’s image and domestic intimacy (Damkjaer, 2018), summarizes the identity fragility of contemporary parents, which is mirrored by the fragility of their children.

Children are precociously “initiated” into technology and social media, easily succumbing to the enticements of marketing, that is aware of parental shortcomings and educational vulnerabilities.

The marketing is customized to the instrumentalization of childhood and persuasion to consumption. Advertising, the gaming industry, film, television and music productions, virtual communication channels and even fiction, convey messages “packaged” for an adolescent audience. Although boys and girls enjoy this fictional and virtual world, they are exposed too soon and improperly to a universe whose contents are hard to understand completely. This occurs because this young audience have not matured enough appropriate faculties of reading and interpreting reality.

«The direct experience of relationship is replaced by cognitive and linguistic activities mediated by the technological medium, challenging the physical subjectivity of the interlocutors, and thus changing the real structure of relational experience. (...) By the use of the written text, communication loses all its paralinguistic and proxemic signals, typical of human communication: this can lead to difficulties in interaction, misunderstandings, ambiguities and misinterpretations» (Di Nuovo, Patti, 2020, pp. 67-68, translated by me).

Far from denying or stopping the technical progress and the social technological literacy, it is a question of stemming the educational deprivation of the young people experience, especially of children.

Not even Montessori was against the use of technology in education and daily life. In an unpublished document probably dated between 1940 to 1947, she wrote:

«I believe, however, the introduction of mechanical aids will become a general need in the school of the future. (...) I would like, however, to point out that these mechanical aids are insufficient to bring about the totality of education. Children do not learn and do not develop their character by merely listening and looking on. Auditory and visual aids therefore, although very important indeed, are only partial aids. The child learns by means of his own activity and if given an opportunity to learn actively he develops his character and personality too. The child perfects himself even more by means of his hand than by means of the senses. He can develop himself and the personal talents of his nature when given the opportunity and guidance to produce and to discover by himself. Modern methods of education, in fact, are not only visual, but above all active» (Montessori, 2015, pp. 5-7).

The project follows the line of a rediscovery and appropriate valorisation of active, direct and participative learning, with a specific attention to early childhood.

All children should have the possibility of doing and understanding, the pleasure of being surprised realizing they are able to learn. Furthermore, they should have the right of making mistakes and than trying again, in order to self-educate.

We hope to stem the educational poverty resulting from the experiential deprivation of young people, especially children. Our hope is that adults will return to ensuring that the new generations have a «quality experiential continuum» dealing with «choose the kind of present experiences that they will fruitfully and creatively live in the following experiences» (Dewey, 1973, p. 13, translated by me).

In the gap of experiential education, the child reclaims the personal process of development and builds autonomously his own knowledge, for «man builds himself by working» (Montessori, 1999a, p. 262, translated by me). Montessori's idea about work materializes the educational care and the transformative power of objective reality through a subjective perception. Experience, physiologically dynamic, offers a good and attractive alternative to the standstill caused by the use of the mass communication means.

The early use of technology in the most serious and not unusual cases degenerates into media addiction.

Preserving the 0-3 year old children from the early abuse of technology, provides a “dilating education” of childhood's fields of experience and evolutive possibilities. Montessori wrote: «Movement helps the mental development and this development expresses itself by further movement and action. It is thus a cycle, because mental and physical movement belong to the same unity. Also the senses help the child who has no opportunity to exercise sensorial activity has less development of the mind» (Montessori, 1999b, p. 144, translated by me).

Understandably, Montessori activities cover all areas of child development (language, fine motor skills, self-care, manners, etc.).

In the scientific interest of our discourse, Montessori's words focus on the importance of sensory development activities:

«In the movement we see how the work of the individual develops, and the work of the individual is an expression of his mind and it is the mental life itself. (...) The mental life of those who do not work is in serious danger (...). Stillness is impossible. (...) Work and movement are one. (...) The development of physical skill is linked to the development of intelligence in man and, if we consider the past, a link to the development of civilization can be made. We could say that when man thinks, he thinks and acts with his own hands (...). The development of physical skill therefore goes hand in hand with the development of intelligence» (Montessori, 1999b, pp. 146-150, translated by me).

Montessori pedagogy is based on the following principle: “help me do it myself” which means focusing on developing autonomy through direct experience.

«Every child, who knows how to be self-sufficient, who knows how to put on his shoes, dress and undress himself, reflects in his joy and pleasure is a reflection of human dignity. Because the human dignity derives from the feeling of own independence» (Montessori, 2000a, p. 58, translated by me).

Children use scientific materials: conceived, designed and made by Montessori with certain measurements, dimensions and physical characteristics and for specific purposes, which have remained unchanged over the time. They also use practical life activities «to satisfy the desire for activity and the laws of development» (Montessori, 2000a, p. 60, translated by me).

Sensorial experience occurs through touch.

«The hand is that fine organ, complicated in its structure, which enables intelligence not only to manifest itself, but also to enter into special relations with the environment. It may be said, “takes possession of the environment with his hand” and transforms it thanks to the help of intelligence, thus fulfilling his mission in the great picture of the universe» (Montessori, 1999a, p. 108, translated by me).

The error is not corrected by the educator because the material provides an opportunity for children to have visual control and thus self-correct. Montessori wrote about “Mr. Error”: «one of the greatest achievements of psychic freedom is the realization that we can make a mistake and we can recognize and correct the mistake without help» (Montessori, 1999b, pp. 246-247, translated by me). For example, in liquid pouring the water is colored so that a child can see his mistake when he spills it. If we give the child the tools to clean it himself, he will be able to correct his mistake on his own.

## Conclusion

In each House of children, we can notice the concentration of the children. This is where self-discipline comes from. These children do not get distracted because they are interested in what they are doing.

If the environment offers interesting activities, children seek solitude, silence, order and peace to totally dedicate themselves to the chosen work. Only in this meditation does each one come into contact with the deepest, most mysterious and richest part of themselves.

«Certainly this is the key to the pedagogy: knowing how to recognize the precious moments of concentration in order to use them in the teaching of reading, writing, counting, grammar, arithmetic and foreign languages, etc. Psychologists agree that there is only one way of teaching: that of arousing in the student the deepest interest and at the same time lively and constant attention. Therefore it is about this: using the

inner strength of the child for his education» (Montessori, 2000a, p. 65, translated by me).

The direct work experience leads children to a process of autonomous acquisition of knowledge and research for information. In this way they learn to manage relationships and social sharing and they are ready to approach wisely and intuitively technologies. So that they are able to enjoy the increasing potential of technologies, without suffering.

## References

- Babini V.P., Lama L. (2000). *Una «donna nuova». Il femminismo scientifico di Maria Montessori*. Milano: FrancoAngeli.
- Bowlby J. (1982). *Costruzione e rottura dei legami affettivi*. Milano: Raffaello Cortina (ed. or. 1979).
- Bowlby J. (1989). *Una base sicura*. Milano: Raffaello Cortina (ed. or. 1988).
- Cives G. (2008). *L'«educazione dilatatrice» di Maria Montessori*. Roma: Anicia.
- Corsi M., Stramaglia M. (2009). *Dentro la famiglia. Pedagogia delle relazioni educative familiari*. Roma: Armando.
- Costa C. (2021). Tra laici e cattolici. Il dibattito su Maria Montessori nei primi anni del '900. *Rivista di Storia dell'Educazione*, 8(2): 25-35.
- Damkjaer M.S. (2018). Sharenting = Good Parenting? Four Parental Approaches to Sharenting on Facebook. In: G. Mascheroni, C. Ponte & A. Jorge (Eds). *Digital parenting. A challenge for Families in the Digital Age* (pp. 209-218). Yearbook.
- De Giorgi F., Grandi W., Trabalzini P. (2021). Maria Montessori, i suoi tempi e i nostri anni. Storia, vitalità e prospettive di una pedagogia innovativa. *Rivista di Storia dell'Educazione*, 8(2): 3-8.
- Dewey J. (1973). *Esperienza e Educazione*. Firenze: La Nuova Italia (ed. or. 1938).
- Di Nuovo S., Patti C. (2020), Effetti psicologici dei social networks durante l'isolamento sociale, *Link*, 1: 67-83.
- Gianini Belotti E. (1973). *Dalla parte delle bambine*. Milano: Feltrinelli.
- Honegger Fresco G. (2007). *Maria Montessori. Una storia attuale*. Napoli: L'Ancora del Mediterraneo.
- Key E. (1906). *Il secolo dei fanciulli*. Torino: Bocca (ed. or. 1900).
- Lipperini L. (2010). *Ancora dalla parte delle bambine*. Milano: Feltrinelli.
- Montessori M. (1969). *Il segreto dell'infanzia*. Milano: Garzanti (ed. or. 1950).
- Montessori M. (1993). *La formazione dell'uomo*. Milano: Garzanti (ed. or. 1955).
- Montessori M. (1999a). *Il segreto dell'infanzia*. Milano: Garzanti (ed. or. 1950).
- Montessori M. (1999b). *La mente del bambino*. Milano: Garzanti (ed. or. 1952).
- Montessori M. (1999c). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti (ed. or. 1950).
- Montessori M. (2000a). *Il bambino in famiglia*. Milano: Garzanti (ed. or. 1923).

- Montessori M. (2000b). *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*. Edizione critica. Roma: Opera Nazionale Montessori
- Montessori M. (2007). *Come educare il potenziale umano*. Milano: Garzanti (ed. or. 1948).
- Montessori M. (2015). Introduction on the Use of Mechanical Aids. *AMI Journal*, 5-7, text available at the website <https://www.montessori-ami.edu.hk/wp-content/uploads/2019/05/TreasureArticle2015.pdf>, June 10, 2023.
- Regni R. (2014). Polarizzazione dell'attenzione e armi di "distrazione" di massa. *Il Quaderno Montessori*, 123: 18-28.
- Romanazzi G. (2022). *Digitalizzazione e famiglie. Il tempo dell'infanzia nella prospettiva montessoriana*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Scocchera A. (1999). *Maria Montessori, quasi un ritratto inedito*. Firenze: La Nuova Italia.
- Stramaglia M., Romanazzi G., Farina T., (2022). Università e territorio: riscoprire le radici locali della cultura nazionale e globale. *Education Sciences & Society*, 1: 100-113.
- Telefono Azzurro, Doxa Kids (2020). *La Salute Mentale dei Bambini e degli Adolescenti in Tempi di Coronavirus. Giornata Internazionale per i Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza*, text available at the website <https://azzurro.it/wp-content/uploads/2023/03/La-Salute-Mentale-dei-Bambini-e-degli-Adolescenti-in-Tempi-di-Coronavirus.pdf>, June 10, 2023.
- Trabalzini P. (2013). Perché Montessori oggi?. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce: kwartalnik dla nauczycieli*, 4: 77-89.

## Apprendere in tutti gli spazi e tempi del vivere umano Learning in all context and times of human life

Chiara Bellotti\*

### Riassunto

Conoscenza e apprendimento rappresentano i presupposti indispensabili per vivere nell'architettura della società attuale. Nel tempo d'oggi il processo di apprendimento è costantemente intrecciato con la pluralità dei luoghi del vivere sociale e prende le mosse dalle esperienze del soggetto durante la vita quotidiana. In questo quadro, è soprattutto il riconoscimento della natura sociale dei processi di apprendimento che legittima prospettive di ricerca più aperte, in grado di prendere in considerazione i contesti naturali come ambienti educativi. L'educazione è chiamata a sfidare le molteplici ambiguità e le complesse contraddizioni che si palesano. Tuttavia limitare lo spazio dedicato all'apprendimento e all'educazione alle sole istituzioni formali significa non comprendere le ricche possibilità educative che esistono trasversalmente all'interno della società nel suo complesso. La scuola non può più essere considerata l'unico spazio-tempo dedicato all'educazione. Ben si comprende la necessità di dover estendere la nostra visione a tutti gli spazi e tempi della vita, considerando i contesti non formali e informali come luoghi privilegiati per l'apprendimento partecipativo. Il cambiamento fondamentale consiste nel capire che le società odierne sono dotate di innumerevoli opportunità educative.

**Parole chiave:** Relazione tra uomo e ambiente, opportunità educative, contesti di apprendimento formali ed informali

### Abstract

Knowledge and learning are the indispensable prerequisites for living in the architecture of today's society. Today the learning process is constantly connected with the places of social life and starts from the experiences of the subject during daily life. In this framework, it is above all the recognition of the social nature of learning processes that legitimizes more open research perspectives, capable of taking into consideration natural contexts as educational environments. Education is called to challenge the multiple ambiguities and contradictions of the time. However, limiting the space devoted to learning and education to formal institutions alone misses the rich educational possibilities that exist across society as a whole. To all spaces and times of life,

---

\* Università Telematica Pegaso.

considering non-formal and informal contexts as privileged places for participatory learning. The fundamental change is understand that today's societies have many educational opportunities.

**Key words:** Relationship between people and environment, educational opportunities, formal and informal learning contexts

*Articolo sottomesso: 04/09/2023, accettato: 20/10/2023*

*Pubblicato online: 29/12/2023*

## **1. Persona e ambiente: la natura sociale e partecipativa dei processi di apprendimento**

Negli ultimi decenni la relazione dinamica tra uomo e ambiente è andata assumendo grande rilievo nel dibattito culturale, sociale e pedagogico, tanto da favorire la consapevolezza circa la forte interdipendenza tra la persona e la realtà che la circonda, valutando i due termini nella reciprocità del loro rapporto (Pati, 2008, p. 24), riconoscendo l'ambiente come ambito di collocazione della vita, «sfera omnicomprensiva» (Birbes, 2022, p. 3) di esperienza umana e apprendimento. Le riflessioni condotte da Dewey (1938) circa l'interdipendenza tra soggetto e contesto, indicano come «l'organismo vivente è esso stesso una parte del vasto mondo naturale ed esiste come organismo soltanto in rapporto attivo con il suo ambiente» (Dewey, 1938, p.49). L'ambiente è la connessione tra il mondo della natura e il mondo dell'uomo, inseparabili l'uno dall'altro, è «qualcosa di più che circonda l'individuo (...), consiste nelle condizioni che promuovono, stimolano o inibiscono le caratteristiche di un essere umano» (Dewey, 1973, pp. 308-310). La vita delle persone è sottoposta all'incidenza del contesto (storico-sociale, culturale, familiare, etc.) che si manifesta quale componente attiva in grado di orientare l'umano, la sua conoscenza, il suo sviluppo. Il pedagogista tedesco Spranger ricorda come «l'uomo ha sempre, in qualsiasi luogo risieda, un mondo circostante, un milieu significativo per lui» (Spranger, Valitutti, 1959, p. 14); l'ambiente rappresenta il momento iniziale su cui si edifica la formazione della persona; è «esperienza quotidiana dell'uomo in una determinata situazione» (Flores d'Arcais, 1962, p. 62), ed è fonte di opportunità relazionale. Nel saggio "*Context and thought*" (Dewey, 1931), Dewey sottolinea come l'ambiente, quale cornice dell'esperienza, sia l'elemento portante di ogni processo di pensiero e ambito di perfezionamento della vita. Con i termini ambiente e contesto è possibile intendere al nostro proposito, lo spazio dell'esperienza di cui il soggetto «è parte attiva e costitutiva,

in cui sono implicati depositi di memoria, relazioni e prospettive di senso, in cui si inquadrano azioni e comportamenti in una direzione trasformativa» (Striano, 2022, p. 55). Sul piano dell'agire educativo, la dimensione contestuale consente di comprendere come le diverse situazioni esperienziali siano processi fondanti l'apprendimento stesso. In riferimento a tali considerazioni, «l'apprendere umano si precisa come un processo che si stabilisce tra il soggetto in crescita e il mondo circostante (...), si arricchisce e segue peculiari vie di sviluppo in conformità ai contributi provenienti dall'uno e dall'altro. (...) L'azione educativa si propone come intervento atto a favorire l'articolazione e l'opportuna mediazione tra le predisposizioni biologiche e le sollecitazioni ambientali» (Pati, 2020, p. 14). Mediante l'esperienza ogni persona entra in relazione con il mondo, crea un rapporto con il contesto e con se stesso. Ogni apprendimento è pertanto il risultato dell'incontro tra lo sviluppo interno, che fa capo al soggetto e l'ambiente esterno, che offre sollecitazioni e rende possibili le esperienze. In altri termini l'apprendimento, per realizzarsi pienamente, necessita tanto di una spinta interna alla crescita quanto della presenza di opportune condizioni esterne (Amadini, 2020, p. 65). Le conoscenze prodotte da questa interazione risultano legate ai contesti e alle esperienze dei soggetti nei diversi ambiti della vita. Il "fare esperienza", non riguarda solo l'applicazione pratica di saperi maturati cognitivamente o acquisiti in maniera induttiva; si può considerare il fenomeno come formativo e fondante la costruzione del pensiero con l'impiego di un processo riflessivo e di elaborazione personale degli eventi nella quotidianità. Non basta agire nel mondo per apprendere: l'apprendimento prende le mosse dai fatti della vita, richiede un atteggiamento critico, problematizzante la realtà. Lungo questa via è possibile riconoscere la necessità di un esercizio della riflessione come processo di consapevole destrutturazione-ristrutturazione delle conoscenze a sostegno delle pratiche in cui l'agire si traduce (Striano, 2012, p. 352). Il contributo di Schön (1993), partendo dalla teoria dell'indagine di Dewey, rintraccia nella riflessività il tratto distintivo di quelle conoscenze che nascono dall'azione pratica in forza dei dispositivi riflessivi. Riflessione e azione si accostano «in un processo transazionale, indeterminato e intrinsecamente sociale» (Schön, 1993, p. 33), ove è pensabile ritrovare una costante co-determinazione tra azione e contesto allo scopo di mettere a punto la complessità delle situazioni in cui ci si trova ad agire. In questo senso la riflessione offre l'occasione di un "sistematico ritorno euristico" sulle azioni e sulle pratiche realizzate, funzionale alla identificazione e alla produzione di nuovi elementi di conoscenza, a garanzia di un costante miglioramento delle condizioni dell'agire (Striano, 2012, p. 355). Le esperienze pratiche vengono interpretate ponendole in relazione a ciò che si è già vissuto nel passato, poi rielaborate, scomposte e ricomposte per averne una nuova interpretazione. La considerazione che la conoscenza si sviluppi in connessione con la pratica e i

contesti in cui si manifesta, sostiene la rilevanza dell'esperienza, quale fonte e campo di apprendimento che unisce il sapere teorico e il sapere pratico-riflessivo (Pastore, 2012, p. 21). Tale orientamento contribuisce ad avvalorare la persona impegnata nella costruzione del proprio apprendimento all'interno degli ambienti di vita. E' dal contesto e dalla relazione con il mondo sociale che il soggetto dà forma a se stesso (Buber, 1993). Nella prospettiva socio-culturale si collocano i contributi di Vygotskij (1934), il quale riconosce la natura intrinsecamente sociale e interpersonale dell'apprendimento. Lo studioso riconosce nella conoscenza del contesto culturale in cui il linguaggio viene adoperato dalla persona, il motore del suo percorso di sviluppo; pensiero, linguaggio e interazioni sociali all'interno di un paesaggio culturale sono gli strumenti per organizzare e dare avvio alle azioni pratiche. Il richiamo ad una cornice narrativa e costruttivista della conoscenza ci riporta agli studi di Bruner (1988), dove il processo di negoziazione e interazione sociale consente alla persona di interpretare il mondo circostante. Tale rapporto risente di una reciproca influenza: con il pensiero il soggetto entra in rapporto con il contesto di riferimento (famiglia, gruppo dei pari, società), in esso partecipa attivamente al circuito interpretativo degli eventi; questo a sua volta offre condizioni e significati per la formazione della sua identità (Fabbri, 2009, p. 47). I costrutti teorici richiamati mostrano come l'apprendimento è un'acquisizione socialmente situata in una comunità all'interno di una cornice partecipativa. L'affermazione di orientamenti situazionali e costruttivisti della conoscenza (Goodman 1988; Luckmann 1997) hanno facilitato nel tempo l'emergere di una epistemologia della partecipazione pratica che ha permesso di riconoscere le modalità attraverso cui la pratica può diventare un contesto generatore di saperi situati. L'apprendimento situato (*Situated Learning*), approccio teorico riferito a Lave e Wenger (2006), va ad inserirsi all'interno di quel corpo di studi e ricerche nell'ambito delle scienze umane che esplorano la relazione tra l'apprendimento e le situazioni sociali in cui hanno luogo. Secondo gli autori, l'apprendimento coinvolge pienamente l'intera persona impegnata nell'esercizio di attività, compiti, funzioni che sono parte di sistemi di relazioni delle comunità sociali a cui appartengono. Per imparare è pertanto necessario partecipare alle pratiche significative di una certa comunità (*Comunità di Pratiche*). Il paradigma da cui parte l'impalcatura teorica delle Comunità di Pratica è sostanzialmente quello dell'apprendimento come interazione sociale. All'interno delle organizzazioni si possono delineare delle piccole comunità, che operano, mettono in pratica azioni, relazioni, significati e apprendimenti. Le Comunità di Pratica si sviluppano attraverso le relazioni quotidiane tra le persone che vivono ed interagiscono in un determinato spazio o contesto di appartenenza (Bonometti, 2009). La condivisione di linguaggi rappresenta uno degli elementi distintivi di una Comunità di Pratica che unisce gli individui che la abitano. La "comunità" è vista come un ambiente

fortemente caratterizzante gli individui stessi. Lavorare insieme, mettersi in relazione, risolvere problematiche, seguendo regole, valori, linguaggi, significa apprendere e appartenere ad una comunità. Negli sfondi teorici presentati appare rilevante la forte transizione dai processi cognitivi individuali, astratti, decontestualizzati verso forme di apprendimento che richiedono la partecipazione al mondo culturale e sociale, quale impresa attiva e congiunta di persone in relazione. Conseguentemente i termini attraverso i quali il mondo è concepito e descritto sono artefatti sociali determinati tra le persone e situati entro una comunità.

## 2. Spazi e tempi diversi per l'educazione

I principali trend di sviluppo della società contemporanea indicano la presenza di profonde trasformazioni del vivere sociale, collocando la persona all'interno di un ambiente nel quale viene richiesta una sempre maggiore capacità di far fronte a problemi mai sperimentati in precedenza. I processi di trasformazione in corso si riflettono sui sistemi formativi, come dimostra la continua richiesta di diffusione delle conoscenze necessarie per gestire situazioni complesse. L'educazione e la formazione si connotano oggi come vera e propria sfida all'attuale processo di globalizzazione culturale. La formazione si costituisce come un cantiere irrinunciabile per la realizzazione esistenziale di un soggetto-persona inserito nella multidimensionalità di un ambiente sociale in continuo cambiamento e movimento, dove tutto si modifica con una rapidità straordinaria, in cui aumentano le esigenze dei singoli individui e il mercato del lavoro richiede competenze sempre più specifiche (Frabboni, 2002, p. 18). In un mondo così complesso, il soggetto rischia di perdere l'orientamento e la capacità di interpretare la realtà. La sfida dei sistemi formativi sembra orientarsi nella direzione della necessità di re-immaginare un nuovo futuro per l'educazione in tempi e spazi diversi, al fine di saper interpretare il mondo e affrontare le sfide del presente e quelle che si presenteranno nel prossimo futuro (OECD 2019). Conoscere, apprendere e saper utilizzare quanto appreso rappresenta non solo la cifra dominante della società, ma il modo per la persona di crescere e imparare lungo tutto il corso della vita (Pastore, 2012, p. 23). Occorre tornare a riflettere sull'educazione e sulla formazione della persona nei vari ambienti ed età della vita e recuperare il significato fondamentale della riflessione pedagogica. Si rinnova l'invito a riconsiderare modalità, tempi e spazi, attraverso cui favorire il fiorire della persona, aiutarla a definire il proprio universo esistenziale, sostenerla nel cammino di crescita, in considerazione degli influssi provenienti dai molteplici settori esperienziali (Pati, 2016, p. 35). Ben si com-

prende come il processo di apprendimento non si può vincolare soltanto ai contesti scolastici istituzionali, formalmente predisposti e nemmeno può essere inteso come mera acquisizione di contenuti disciplinari; è piuttosto un processo costruito socialmente che investe la persona nella sua interezza, lungo tutte le fasi della vita (*Lifelong learning*)<sup>1</sup>, in maniera profonda (*Lifedeep learning*)<sup>2</sup> e abbraccia ogni ambito ed ogni tempo della vita del soggetto (*Lifewide learning*)<sup>3</sup>. «L'osservazione fenomenica, accompagnata dai dati di ricerca, giova a sottolineare che l'apprendimento segue soprattutto vie informali, delineandosi come processo intrinsecamente connesso con gli elementi istintivi, naturali, biologicamente determinati della vita umana» (Pati, 2020, pp. 12). Più recentemente, Engeström (1991) definisce «incapsulamento dell'apprendimento scolastico» le pratiche di insegnamento-apprendimento in uso all'interno dei contesti scolastici, nei quali si enfatizza il lavoro cognitivo di tipo individuale. Tale lavoro è in grado di fornire risposte parziali alle nuove esigenze educative degli studenti. Anche Resnick (1995) sostiene che «Finché ci si preoccuperà principalmente di sviluppare forme individuali di competenza, (...) di proporre apprendimenti decontestualizzati, formare le persone ad imparare con successo

<sup>1</sup> Il concetto di *Lifelong learning*, formulato nel 1930, è strettamente legato all'idea di istruzione popolare e di educazione della forza lavoro. Nel 1972 l'Unesco pubblica il rapporto Faure intitolato "*Learning to Be*", riconoscendo l'educazione permanente quale forma di istruzione e apprendimento che accompagna la persona lungo tutto l'arco della vita e in diversi luoghi della vita sociale. Nel 1996, anno di pubblicazione del Libro bianco di Cresson, "*Nell'educazione un tesoro*", viene formalmente ufficializzato il concetto di *Lifelong learning*. Introducendo il concetto di "apprendimento". Nel 1997, con la Conferenza di Amburgo, si verifica il superamento delle divisioni tra educazione formale, non formale e informale, a tutto vantaggio della promozione di una formazione in grado di diffondere i valori della democrazia e della cittadinanza. Nel 2000, con la Conferenza di Lisbona, l'Europa si pone l'obiettivo di adattare l'istruzione e la formazione ai bisogni dei cittadini in tutte le fasi della loro vita, per promuovere l'occupabilità e l'inclusione sociale. Al 2001 risale l'ampliamento della definizione di *Lifelong learning*, intendendo con questa espressione tutte le attività promosse in qualsiasi momento della vita, volte a migliorare la conoscenza, la capacità e la competenza in una prospettiva personale, civica, sociale ed occupazionale. Infine, nel 2002 l'istruzione e la formazione sono concepiti come i mezzi indispensabili per favorire la coesione sociale, la cittadinanza attiva, la realizzazione personale e professionale. Si veda al riguardo la banca dati European Commission Press Release Database al sito: <http://www.cec.lu/en/comm/dg22/dg22/html>.

<sup>2</sup> Il concetto del *Lifedeep learning* è un richiamo ai valori e alle qualità più profonde dell'uomo. Riguarda, inoltre, l'educazione interiore della persona che contempla esperienze significative.

<sup>3</sup> Il *Lifewide learning* si fonda su una nuova definizione della formazione, per la quale luoghi e tempi dell'apprendimento abbracciano ogni ambito di vita ed ogni tempo del soggetto. L'apprendimento è concepito non solo come necessità e risposta ai cambiamenti, ma anche come auto-apprendimento, e processo di responsabilizzazione della persona quale protagonista del proprio processo di crescita. Cfr. Dozza L. (2016). Educazione permanente nelle prime età della vita. In: Dozza L., Ulivieri S. (a cura di). *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*. Milano: FrancoAngeli.

unicamente nell'ambiente scolastico può non essere sufficiente per aiutarle a sviluppare significative possibilità di apprendimento fuori dalla scuola» (Resnick, 1995, p. 61). Tuttavia una discussione sul futuro dell'educazione che si limiti alle sole istituzioni formali non comprende le ricche possibilità educative che esistono trasversalmente all'interno della società nel suo complesso.

«Per pensare a come sarà l'educazione all'avvicinarsi del 2050, dobbiamo comprendere l'importanza di tutti gli spazi, di tutti i tempi e le forme dell'educazione. Il cambiamento fondamentale consiste nel capire che le società odierne hanno innumerevoli opportunità educative, attraverso la cultura, il lavoro, i social media, il digitale, tutte da valorizzare. Nei prossimi trent'anni, uno degli aspetti centrali del nuovo contratto sociale per l'educazione sarà comprendere come l'educazione si intreccia con la vita» (Unesco, 2023, p. 108).

La vita quotidiana diventa il luogo dei saperi personali e di elaborazione della propria identità. In questo quadro, è soprattutto il riconoscimento della natura sociale dei processi di apprendimento che legittima prospettive di ricerca più aperte, in grado di prendere in considerazione i contesti naturali come ambienti educativi (Melacarne, 2011). Sullo sfondo della nostra riflessione si pone la questione del rapporto tra il mondo scolastico e il mondo extrascolastico, visti entrambi come luoghi non esclusivi e non oppositivi, nella comune idea che insieme possano rispondere a bisogni educative plurali (Aglieri, 2022, p. 238). Lungo questa via, «in ogni periodo della vita le persone dovrebbe avere opportunità educative significative e di qualità, così come gli ecosistemi educativi collegati ai luoghi di apprendimento naturali, costruiti e virtuali» (Unesco, 2023, p. 120). Rimane la necessità che si rimetta al centro l'interesse e l'azione educativa «in tutti i luoghi in cui essa è possibile e necessaria» (Pollo, 2004, p. 301), animati da una logica di interdipendenza collaborativa (Triani, 2021).

## References

- Aglieri M. (2022). Sistema formativo integrato. In: Amadini M., Cadei L., Malavasi P., Simeone D., a cura di, *Parole per educare*. Milano: Vita e Pensiero.
- Amadini M. (2020). *Crescere partecipando. Contesti e prospettive educative per il sistema 0-6*. Brescia: Scholé-Morcelliana.
- Amadini M. (2020). Bambini che apprendono. *Pedagogia e Vita*, 78(2).
- Berger P.L., T. Luckmann (1997). *La realtà come costruzione sociale*, tr. it., Bologna: il Mulino.
- Birbes C. (2022). Ambiente. In: Amadini M., Cadei L., Malavasi P., Simeone D., a cura di, *Parole per educare*. Milano: Vita e Pensiero.
- Buber (1993). *Il principio dialogico e altri saggi*. Cinisello Balsamo: San Paolo.

- Bonometti S (2009). *Pratiche di formazione. Esperienze di apprendimento nei contesti operativi*. Macerata: Edizioni Simple.
- Bruner J. (1988). *La mente a più dimensioni*. tr. it., Roma-Bari: Laterza.
- Dewey J. (1938). *Logica, teoria dell'indagine*. (tr.it.), Vol. 1. Torino: Einaudi.
- Dewey J. (1973). *Esperienza e natura*. Milano: Mursia.
- Dewey J. (1931). Context and thought. In: Boydstone J.A. *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953. Vol. 6*. Southern Illinois: University Press.
- Dozza L. (2016). Educazione permanente nelle prime età della vita. In: Dozza L., Ulivieri S., a cura di. *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Fabbri L. (2009). *Comunità di pratica e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*. Roma: Carocci.
- Flores d'Arcais G. (1962). *L'ambiente*. Brescia: La Scuola.
- Fabbroni F. (2002). *Il curriculum*. Bari: Laterza.
- Pastore S. (2012). *Lavoro e apprendimento. Intersezioni didattiche*. Milano: Guerini e Associati.
- Goodman N. (1988). *Vedere e costruire il mondo*, tr. it., Roma-Bari: Laterza.
- Lave J., É. Wenger (2006). *L'apprendimento situato*, tr. it., Trento: Erickson.
- Melacarne C. (2011). *Apprendimento e formazione nella vita quotidiana. Sull'identità del professionista dell'educazione*. Napoli: Liguori Editore.
- Wenger É. (2000). *Comunità di pratica e sistemi sociali di apprendimento. Studi Organizzativi*, 1.
- OECD - Organization for Economic Co-operation and Development (2019). *Trends Shaping Education*. Paris: Publishing.
- Pati L. (2020). *Processi di apprendimento e crescita della persona. Pedagogia e vita*, 78, 1.
- Pati L. (2016). *Livelli di crescita. Per una pedagogia dello sviluppo umano*. Brescia: La Scuola.
- Pati L. (2008). *Pedagogia della comunicazione educativa*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Pollo M. (2004). *Manuale di pedagogia sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Pound L. (2014). *How Children Learn: Educational Theories and Approaches - from Comenius the Father of Modern Education to Giants Such as Piaget, Vygotsky and Malaguzzi*. California: Sage Publications.
- Vygotskij Lev. S. (1934). *Pensiero e linguaggio*. Firenze: Giunti Editore.
- Resnick L.B. (1995). *Imparare dentro e fuori scuola*. In: Pontecorvo C., Ajello A. M., Zuccheromaglio C., a cura di. *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze, a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*. Milano: Ambrosiana.
- Schön D.A. (1993). *Il professionista riflessivo*. tr.it, Roma: Dedalo.
- Spranger E., Valitutti S. (1959). *Ambiente, patria, nazione*. Roma: Armando.
- Striano M. (2022). *Contesto*. In: Amadini M., Cadei L., Malavasi P., Simeone D., a cura di, *Parole per educare*. Milano: Vita e Pensiero.
- Striano M. (2012). *Riflessione e riflessività*. In: Rivoltella P.C., Rossi G., *L'agire didattico*. Brescia: La Scuola.
- Triani P. (2021). *Scuole e territori: per un circolo virtuoso, Quaderni di pedagogia della scuola*, 1.

UNESCO (2023). Rapporto Della Commissione internazionale sui futuri dell'educazione. *L'educazione attraverso tempi e spazi diversi*. Brescia: Editrice La Scuola.

# Editing gender and editing life: DIY, digital activism and new forms of pedagogy in the contemporary Portuguese society

Paula Guerra\*, Sofia Sousa<sup>o</sup>

## Abstract

In this article, we propose a theoretical-empirical cross-section of three basic themes: female migration, DIY practices and decolonial digital activism. Adopting the case study typology and based on the use of a qualitative methodology, fostered by an indirect autobiographical interview, we proceed to sociologically analyse the migration trajectory of Tila Capelletto, a Brazilian activist responsible for the creation of Wiki Editoras Lx. We intend to discuss digital activism and the DIY and DIT practices and ethos promoted by Tila and Wiki Editoras, as a formula for promoting processes of diasporic identity (re)construction, resistance, existence and social change, drawing parallels with the Global South and semi-peripheral countries such as Portugal, which are embodied in the editing of Wikipedia to combat the invisibility of women in contemporary societies.

**Keywords:** Decolonial digital activism, Female migration, Global South, DIY, Gender inequalities

*First submission: 29/11/2023, accepted: 30/11/2023*

*Available online: 29/12/2023*

## 1. Movements, action and social change: Editing gender

This article is the result of a theoretical-empirical approach of three themes of particular interest in contemporary times: the emerging processes and flows of female migration; do-it-yourself (DIY) practices; and the relationship

---

\* University of Porto and Institute of Sociology; Griffith Center for Social and Cultural Research; <https://orcid.org/0000-0003-2377-8045>; e-mail: [pguerra@letras.up.pt](mailto:pguerra@letras.up.pt). This article is the result of a key lecture at the Empower-SE activity *Unlocking the Transformative Potential of Culture and the Arts* which took place in Malta in 2019 by Paula Guerra. The author would like to thank Sílvia Ferreira, Rocio Nogales and Linda Andersen for the opportunity to publish this article. We thank Susan Jarvis and Michael Fix for their proofreading work. I would like to thank Sofia Sousa for her support in collecting and processing the interview data. The development of this article is part of the project *Lost and Found Sounds. Cultural, Artistic and Creative Scenes in Pandemic Times*. For more details, see <https://www.kismifcommunity.com/pt>.

<sup>o</sup> University of Porto and Institute of Sociology; <https://orcid.org/0000-0002-3504-5394>; e-mail: [sofiaarsousa22@gmail.com](mailto:sofiaarsousa22@gmail.com).

Doi: 10.3280/ess2-2023oa16882

between these phenomena and the emergence of a decolonial digital activism.<sup>1</sup> Our interest lies in gaining an understanding of how these three themes have intersected and blended into the migratory movements Tila has experienced, crossing two geographical contexts: the Global South (Brazil, her country of origin) and a semi-peripheral country (Portugal, her host country). In addition, decolonial thinking has played a fundamental role in the scope of this critical and activist reflection-action that is evident in Tila's trajectory, as it is inherent to the idea that modernity as we know it would not exist without (de)coloniality (Quijano, 2000). We therefore intend to demonstrate that the interviewee's DIY and activist practice challenges the hegemonic histories of modernity to undo the Eurocentric power inherent in them, and that the decolonial approach is also an option for contrasting and breaking with this paradigm. We are interested in uncovering decolonial digital artefacts, shared through the editing of Wikipedia – in a DIY and do-it-together (DIT) manner – while also recognizing the epistemologies of the Global South and semi-peripheral countries such as Portugal, especially around themes such as migration and female artistic, social and political visibility (Clark and Hinzo, 2019). In other words, through the editing of Wikipedia, we want to demonstrate acts of contestation – from a decolonial and DIY perspective – of women as the “other” of men in the digital and artistic-cultural field (Icaza, 2017).

This is an imminently subjective scientific-analytical proposal, based on the use and interpretation of qualitative methodological approaches, in which experiences, feelings, practices and strategies are the cornerstone of sociological research. With that in mind, for this article we propose the use of research techniques such as interviews, specifically interviews at the level of indirect biographies.

For authors such as Guerra (2015), the scientific use of biographical material<sup>2</sup> has been the subject of renewed interest in the sense that individual trajectories and experiences are now seen as a means – albeit abstractly – to capture the essence of human beings, in this case the essence of an immigrant woman activist in Portugal.<sup>3</sup> As Ferrarotti (1990) points out, this type of interview allows the researcher to obtain a multidimensional perspective

---

<sup>1</sup> This concept of decolonial digital activism was introduced by the authors with reference to the theoretical contributions of Becker (2023, 2016, 2018), inherent in the theoretical-conceptual theorization/explanation of the concept of intersectional decolonial activism.

<sup>2</sup> The interview with Tila was transcribed and analysed using categorical content analysis. It followed the ethical requirements of the American Sociological Association. We also obtained informed consent from Tila to use excerpts for sociological analysis.

<sup>3</sup> Indirect autobiography is in line with the assumption defended by Atkinson (2002), as the interview took place in the (virtual) presence of the researcher, who herself triggered the narration, taking as its starting point a set of systematizing questions related to the topics of female migration, DIY and decolonial digital activism.

because it opens a field of possibilities for understanding the interviewee's position throughout various moments of her life and career. As for the semi-structured interviews, this one was also transcribed, coded and analyzed using the nVivo program as an aid. With this in mind, for this article we will focus on the following reflective axes: immigration trajectories, and their potential and bottlenecks; and the importance and maintenance of an activist DIY practice (digital and decolonial).

Our interviewee, Tila Capelletto,<sup>4</sup> is a Brazilian cultural producer and freelance translator. She has lived between Brazil, Spain and Portugal, and in each country and city she has left her mark – her activist mark. As well as having carried out some *artivistic* interventions (Guerra, 2019) in public spaces, namely in cities such as Madrid. Her main project is currently Wiki Editoras Lx.<sup>5</sup> It focuses on feminist and intersectional activism on the internet, based on a DIY and DIT ethos and praxis, with an emphasis on editing Wikipedia pages about black, migrant, Indigenous, rural, gypsy and LGBTQIA+ women, among many others.

## 2. Gender relationships: Wikipedia as an alternative to contestation

Several studies point to a growing feminization of contemporary migration processes (Guerra, 2022a; Guerra et al., 2020). The studies are assertive when they reveal that female migration has supplanted male migration, as well as in showing that fewer and fewer women now migrate under the aegis of family reunification. In other words, the data indicate that migrant women are increasingly more qualified and that they tend to migrate in search of better living conditions and work opportunities, making it possible to introduce the concept of skilled female migration. This concept is reflected in contemporary practices of activism in general, and digital (decolonial) activism in particular. The latter is all the more evident among Brazilian migrant women, given the historical relationship between Portugal and Brazil at the time of colonialism, something that is still very present in the discourse and imaginaries of the migrant Brazilian population, and also in Portuguese society, as a form of consciousness about the country's historic past.

At the beginning of the twenty-first century, activism emerged as a new language that mixed art and social activism. Until then, its favourite space for

---

<sup>4</sup> It should be noted that for the preparation of this article, we obtained the express consent of the interviewee for the use of her name and personal data, as well as her consent for the use of images related to her artistic-interventional work.

<sup>5</sup> More information about the project can be found at <https://www.facebook.com/WikiEditorasLx/photos>.

action had been urban spaces. However, we have since seen a shift from these urban spaces to virtual and digital spaces. Alongside this change, we can also mention that activism initially emerged in small artistic and academic groups in the United States and quickly spread around the world. In fact, in the virtual space, it is now characterized by the dynamics of action from collectives that use virtual reality and the internet as a space to fight for visibility, for social purposes or to make demands.

The activism of Tila and Wiki Editoras Lx can be seen as a new way of “doing” gender, within a space that is deeply masculinized: the internet. Thus, these logics of action refer us to different contemporary, alternative and potential modes of new forms of resistance. In fact, the concept of activism refers to a type of action that denotes a logic of alternative action – that is, art (design, writing, music, among other artistic practices) acquires a role of denouncing socially experienced reality. It is a questioning mechanism that moves within a field of male domination, while at the same time it is a practice that is intrinsically linked to the geographical, social and political context of the social actors – in this case, the women who, like Tila, edit Wikipedia.

Alongside the concept of activism, we can also introduce another: aesthetic-political activism. For Guerra (2023b), aesthetic-political activism represents a form of expression of social, political and cultural struggles (feminism and gender inequalities), which has become increasingly prominent in contemporary societies, especially since the twenty-first century, revealing itself in demonstrations and protests around the world, as well as in countless actions inscribed in the worlds of life. This refers to dynamics such as action, intervention and expression in the face of oppressions and inequalities that are socially constructed and established. In this case, we are talking about gender inequalities. Wikipedia editing can therefore be interpreted as a form of textual and visual aesthetic-political activism aimed at social emancipation. We are also interested in understanding the processes, meanings and representations that exist in the paths travelled by Tila, in order to reflect on the extent to which art and writing influence women’s processes of social emancipation, and where configurations of aesthetic-political activism are permeated by diverse identity processes.

As a result of the previous analysis, Wikipedia is used by Tila and by Wiki Editoras Lx to highlight other ways of fighting for rights, affirming identities and overcoming oppressions that historically have been perpetuated against minorities. In this sense, the relationship between the arts, writing and politics translates into images, performances and countless other aesthetic expressions that find in migratory journeys the driving force for the construction of a device that, in turn, allows for the (re)construction of new emancipatory experiences related to the female experience. In fact, in relation to Wikipedia, the arts and

culture can be analysed as a locus of resistance and subversion at different historical moments (decolonial thinking).

Thinking about the specific case of female migrants, authors such as Grieco and Boyd (1998) emphasize that gender relations influence migration on several levels. These are crucial for us to be able to frame Tila's trajectory and her activist practice in the digital world, but also her DIY ethos and praxis. On a macro scale, the authors describe how migration can be affected by reasons related to gender roles and positions in the countries of origin – that is, the existence of physical and symbolic violence related to women, something that is even more evident in the case of Brazil. The majority of Brazilians who come to Portugal do so because of issues related to insecurity and fear of violence.

Thus, Scheper-Hughes and Bourgois (2004) introduce the concept of everyday violence – a type of violence that is not restricted to the private sphere, but rather shows a social experience of collective symbolic violence that goes unrecognized. In part, this concept is associated with the binomial modernity/coloniality, around which decolonial thinking arises. This idea of decolonial thinking emerges from the recognition of the limits of that same modernity vs coloniality dichotomy (Icaza, 2017). In relation to Tila's activism, this decolonial thinking stems from a greater comprehensiveness of history, in the sense that it argues that various forms of relationships, experientialities and action dynamics are discarded by the modern project because they are non-Eurocentric – that is the exhibit the invisibility of migrant women, non-white women, LGBTQIA+ women and so on.

In the context of Tila's and Wiki Editoras Lx's actions, Wikipedia can be seen as a stage that promotes subversive logics of action – that is, as a tool that relates to and simultaneously opposes the social representation of all women who are invisibilized. As an activist practice, Wikipedia editing is based on the idea that hegemonic male centrality must be rejected, and in this sense the written word acquires new meanings – of resistance, contestation, and individual and collective affirmation.

Through establishing a connection with Tila's career, we can see that she was the only one in her family who was interested in getting closer to the arts and culture. From a very early age, she started to create an alternative to the path imposed on her by her family background, which was linked to the health sciences. It is clear that this interest in forms of activist action does not come without a background. It is important to mention that she has had access to a variety of artistic and cultural products since she was a child, and that she was always interested in activist practices and in the idea of fighting for social causes. She also took an interest in the digital field, which was also accessible to her – although it was not so accessible to many other types of women in Brazil. As an adult, Tila's decolonial thinking, along with her DIY ethos, was

shaped by her migratory experience since she experienced daily symbolic types of violence in Spain and Portugal, which highlighted the need to praise and promote non-Eurocentric, non-hegemonic and non-masculine forms of action.

Still on this subject, it is important to note that youth studies and gender issues are two areas of study that are currently attracting considerable interest, which is in line with the purpose of this article. In fact, youth studies – specifically in the hands of authors such as Angela McRobbie (McRobbie & Bennett, 2022) – has repeatedly highlighted the invisibility of women in artistic and cultural fields. This is something that becomes even more clear when we consider the specific case of immigrant women, who end up suffering double discrimination and social invisibility. In this context, the adoption of a DIY ethos and praxis ends up becoming the motto for contesting and for resisting these processes of invisibility, exacerbated by the excessive presence and domination of men in the most diverse artistic fields – something that is also deeply visible in the field of artistic and cultural production, which Tila inhabits and in which she acts.

This also shows us the ramifications of DIY as a praxis. DIY has been an intrinsic part of musical and social movements such as punk since the 1970s. In the context of Tila's practice, we can see that DIY ends up being associated with cosmopolitanism – experienced by Tila during her migration (Brazil, Spain and Portugal) – which brought her into contact with various social and feminist movements; however, it also stems from a notion of freedom (Guerra, 2023a), which is allied with an egalitarian and interventional ethos that consequently materializes in an aesthetic and artistic practice with a reflective and interventional slant, as well as in the organization of events with the same character, – such as the Editathons [*Editadonas*].

Starting from this premise, when Tila moves to Madrid, we begin to see that activism and DIY practices take on an increasingly prominent role. They become marked as a consequence of a migration trajectory, something that can be demonstrated by the realization of various artistic initiatives in Madrid's public space, in a DIY and improvised way. We also see that it is only with this move to Madrid that arts and activism become more present. This is related to the influence of gender relations on available opportunities, something that also varies depending on the geographical context in which woman work: São Paulo versus Madrid; Global South versus Global North. In this way, an epistemic approach becomes latent in Tila's activist practice, which also influences her DIY and DIT ethos and praxis. She starts from the awareness that the dualities and vulnerabilities experienced by migrant women can be fought through a process of decolonization of contemporary thought. In this sense, Wikipedia can be seen as an alternative political body that aims to combat female invisibility (Lugonés, 1992) in a more comprehensive way.

According to Washko (2016), the internet has always been seen as a boys' club. Women like Tila, who choose to immerse themselves in these networks, soon come up against stereotypes based on gender notions – which is all the more evident in the case of Wikipedia, where women are often reminded that they do not belong. This idea becomes clear when we analyse the number of Wikipedia pages that honour men and the much smaller number of pages that honour women.

DIY and DIT, which are at the heart of Wiki Editoras, emerge as a form of knowledge construction, but also as an act of resistance against the male hegemony that characterizes Wikipedia in particular and the internet as a whole. If we think of the internet and virtual spaces as places governed by men, the DIY and DIT practices of the Wiki Editoras Lx and Tila can be seen in the light of Gramsci's conceptualizations (Forgacs, 1988) on the emergence of organic intellectuals. This concept can be applied to the contemporary DIY practices that have emerged since the early 2000s because, through these practices and this ethos, Tila and other women who edit Wikipedia promote radical alternative models to the “governance”, consumption and learning processes associated with digital spaces. Going further, Tila's trajectory allows us to see her as a practitioner of DIY because her self-taught learning processes – that is, organizing events, Editathons [*Editadonas*] and so on – provide us with a broader picture of an evolving practice, as well as showing us the continuous sharing of knowledge (DIT) with other women on the web, demonstrating that the digital space can be occupied by women.

Grieco and Boyd (1998) emphasize the importance of the meso scale, referring to migrants' social networks. The authors state that there are differences in the experiences of migration because there are differences in male and female migrants' types of social networks. In Tila's case, the networks she established in Madrid were decisive, given that she was involved in various artistic activities. Tila's participation and involvement in these projects, whether from an institutional or a DIY perspective, were not an isolated accident, but rather the result of support networks that were created and that led Tila to join – and create – an internet-based feminist movement. Alongside the importance of decolonial thinking (due to historical and experiential issues), we can see that, in relation to the activist practice of Tila and the Wiki Editoras Lx, we are dealing with a digital-feminist movement (Kretowicz, 2014), based on a DIY and DIT practice:

It was in Madrid that this opportunity to develop studies and work in this sector came up, I got involved in film festivals and started producing film festivals, then I started making interventions, let's say? groups and taking part in community groups that discussed social issues linked to art and culture, so I think it came about at that moment, and I say that because I think there is our time and the time of things too,

things need time to mature and I think in my case it's funny, I say nowadays, in recent years, perhaps in the last 6/7 years, I have consolidated myself as a translator, producer and the work I do has a very political slant. (Tila Capelletto, 42 years, cultural producer and translator, university degree, Lisbon, Portugal)

It was with the development of her professional activity as a cultural producer that Tila began to realize the advantages of the digital field as a fruitful medium for activist actions, since the focus lay on network action and knowledge sharing (Campos et al., 2016). In this way, Tila's speech enunciates the importance of a micro scale, within which we can introduce socio-psychological categories that underlie migration, such as aspirations, emotions, identities and the materialization of these elements in the decisions made by women. These aspects can also be applied to the DIY ethos and praxis. These three scales of analysis are inseparable, and this aspect is intertwined with Tila's perception of herself as an activist and immigrant woman. This permanence of activism as a psychosocial characteristic is inseparable from her migration trajectory – so much so that when she left Madrid to come and live in Lisbon in 2017, she organized the first Editathon [*Editadona*] as part of the Feminist Festival<sup>6</sup>.

This Editathon [*Editadona*] can be seen as a micro-community – in other words, as a kind of cognitive liberation. For Forgas (1988), cognitive liberation describes an individual's awareness of the issues surrounding a particular phenomenon or social problem, in this case the idea that Wikipedia is not a gender-inclusive space. From this perspective, DIY and DIT assert themselves as a means of individual and collective action in the face of this cognitive freedom. Like decolonial thinking, the DIY and DIT ethos and praxis end up emerging as methods for measuring the recognition of the system's problems, which are responsible for maintaining the status quo of female oppression in the digital landscape. In Tila's trajectory, these practices are seen as means of resistance.

### 3. Migrant feminist (digital) resistance

For Freedman (2008), the opportunities given to migrant women, in terms of both collective and individual action, are limited. However, the fact that these opportunities are scarce brings DIY activism, ethos and practice (Guerra, 2021, 2022b) into play, as a means of resisting, contesting and confronting these representations, but also to draw attention to the lack of public policies aimed at the social integration of these communities. What can be expected with the

---

<sup>6</sup> More information about the festival is available at <https://festivalfeministadelisboa.com>.

adoption of a DIY activist praxis – based on a decolonial thinking – is that the internet can be more inclusive. In fact, several case studies point out that digital feminist activism has the capacity to promote changes in the physical public space (Plank, 2014), demonstrating a social movement ideology. Thus, for Melluci (1996: 28) it can be defined by the solidarity between the members of the movement, and as promoting a rupture with the system within which collective action takes place.

In fact, Tila's (digital) activism and its relationship with a migrant trajectory are even clearer when she tells us that the idea of organizing an Editathon [*Editadona*] came about after she took part of an event in Madrid that was organized by Patricia Orrillo<sup>7</sup> at MediaLab Prado – a reference point for Wikipedia in Spain. If we go back to Grieco and Boyd's (1998) earlier idea, we obtain a practical glimpse of their conceptions at the meso level, namely the importance of networks for migrant women, and with reference to digital activism (Joyce, 2010) – something that is evident in Tila's speech:

The Wiki Editoras, the editing group of Wikipedia editors based in Lisbon, started in 2019 after an Editathon [*Editadona*], which is a marathon of Wikipedia edits, which is organized at Penhasco, which is a cultural and artistic cooperative in Lisbon, but within the framework of the feminist festival. I organize this event, in other words, I am the proponent of the event within the feminist festival, of which I am also a member and I was part of the foundation of the festival in 2017, it was already the second time I had tried to do an event like this in Lisbon and I had already tried to do an editing marathon like this in 2018, in which nobody came and I stayed there alone, and in 2019 to my surprise it worked.

To some extent, this idea and discourse are related to the work of Anzaldúa (2016). We affirm this because for Tila, and in the context of the creation of Editathon [*Editadona*], digital (decolonial) activism aims to capture a daily story of resistance from various women who are invisibilized. It wished to express the side of the oppressed and forms of daily resistance, assuming the female self as a multiple one (Lugonés, 1992), as well as contradicting one-dimensional views of those who dictate acts of social resistance, due to the primacy of eurocentric discourses and narratives about contemporary civil society.

However – as shown by the above quote – it was not until 2019 that the Editathon [*Editadona*] had participants; since then, it has been cementing itself in a collaborative logic (DIT) of co-production, co-editing and co-dissemination of the Wikipedia pages that are created. At the same time, the

---

<sup>7</sup> More information at: <https://www.elcomercio.com/tendencias/sociedad/saberes-ancestrales-difunden-internet.html>.

[*Editadona*] Editathon's motto is to edit Wikipedia together for invisibilized women since Wikipedia is the most consulted encyclopaedia in the world.

Nevertheless, Wikipedia is also seen as the result of a patriarchal society in which women are victims of various forms of oppression and violence on a daily basis (Scheper-Hughes and Bourgois, 2004), something that is evident in the case of migrant women who, in Tila's opinion, are often seen as low-skilled, the targets of sexual objectification and victims of multiple social stigmas – especially non-Caucasian and LGBTQIA+ immigrants. They are also the main carers for their families and the most affected by “double, triple and quadruple working hours” (interview with Tila Capelletto).

Tila's perception can also be framed within the scope of Anzaldúa's (2006) *mestiza* consciousness, as it portrays the existence of an oppressed female self in physical and virtual space, in the country of origin and in the host country, and a female self that resists oppression. In the field of the identity (re)configuration processes of migrant women, we are dealing with a female self that twines between physical, virtual, symbolic and social borders (Lugonés, 1992). These borders, when thought of from a DIY and DIT ethos and praxis, can be viewed in terms of Bakhtin's (1981) concept of cultural dialogism because DIY and DIT communicate with practices, historical connections, gender and coloniality.

Adding to this idea, the precariousness of cultural work carried out by migrant women – as pointed out (and experienced) by Tila – is important in establishing a link with the assertions of Gaspar and Iorio (2022), who point out that access to the arts, and even to (physical and virtual) activism, as an ecosystem of production and socio-cultural participation by migrant women is a topic that has still to be explored in the social sciences. There is an inherent experience of career precariousness that seeks to be counteracted by the act of editing Wikipedia pages. Thus, using the arguments of Guerra (2021), we can see that the use of DIY and DIT in this context is seen as a means of existence, rather than just as a practice of resistance. Editing Wikipedia pages becomes one of the main means of countering the precariousness of cultural work in general, and the precariousness of women's cultural work in particular.

Perhaps there is a conflicting duality in social thinking that, in the case of migrant women, invites us to overcome dominant masculinist thinking (Icaza, 2017). Thus, in relation to a professional artistic career, activism and DIY can be seen as a strategy mobilized with the aim of breaking down ethnic-racial and cultural barriers (Gaspar and Iorio, 2022), something advocated by Tila with the creation of Wiki Editoras Lx and through the use of decolonial digital activism and DIY practices of contestation. Tila wanted to break down these physical, virtual, symbolic and social borders (Lugonés, 1992). Projects such as Wiki Editoras Lx and activities such as the Editathon [*Editadona*] represent

a field of possibilities, both in terms of creation and through sharing narratives and discourses of invisibility, exclusion and stigmatization (Santos, 2003).

We can say that both Tila's activist and DIY practices (editing Wikipedia and organizing Editathons [*Editadonas*]), and her formal work can be seen as forms of expression (artistic and non-artistic), which in turn allow us to understand the ways in which migrant women see their own migration trajectories. Within these three axes, and based on our interviewee's discourse, we can say that the imperative that resides here is one of social exclusion, stigma and lack of opportunities, both in the host country and in the country of origin. In this way, the adoption of a DIY practice, and consequently involvement with a DIT ethos, are seen as powerful tools for challenging and criticizing these difficulties and obstacles that are felt and experienced by migrant women, specifically in Portugal (Guerra, 2022a).

Artivism in general, and particularly digital artivism, emerge as a means of claiming and combating these experiential assumptions. Tila's DIY and DIT digital artivism, with the editing of Wikipedia, has emerged as a promoter of intercultural dialogues, with the aim of facilitating communication and social interactions between different groups and social actors, seeking to build a logic of shared citizenship (Carmo, 2014).

#### **4. Wikipedia: A (not so) free encyclopedia**

As George and Leidner (2019) tell us, artivism was seen from a traditionalist point of view, sustaining itself through participation in manifestations or sociopolitical discussions in public spaces. Beginning with the authors' contributions, it is possible to identify some types of digital artivism, such as clicktivism, metavoicing, hacktivism and digital petitions, among many others. These, for the most part, all have a DIY nature.

In a way, the artivism enabled by Tila and Wiki Editoras Lx fits into the dynamic of metavoicing, given that it refers to the creation of meanings, to its change and adaptation (Bakhtin, 1981), and to the promotion of communal bonding with the digital universe as a starting point (Majchrzak et al., 2013). Beginning from this point of view, and theoretically speaking, Wikipedia sets out to be a platform for promoting and sharing knowledge freely. It is open to all, thus defending a certain horizontality. However, what is verified in practice is that the Wikipedists' community is not diverse, but rather predominantly white and male. Indeed, such aspects are mirrored in Tila's discourse.

Many authors state that digital artivism differs little from social artivism, with the only change being that this one is mediated digitally (Bennett and Segerberg, 2013). Authors such as Campos et al. (2016) refer to the specificities

of the digital, given that its utilization lacks individual competences and tools that not all (migrant) women possess. Accounting for the authors' work, we point out that the practices of Wiki Editoras in general and of Tila Capaletto in particular a twofold dimension: the contesting stage (in this case, the internet) is the same as that which is contested, having a double act of revindication. DIY, in this context, can be contemplated through micropolitics (Sawhney et al., 2015: 338), for it describes and incentivizes creative and revolutionary everyday actions. Moreover:

The most basic civic engagement is through these simple, everyday acts of change, which “creates an ‘ethos of permanent becoming revolutionary’, an ethos not constrained by a politics predicated on the now defunct forms of Soviet bureaucratic socialism and a liberator social democracy ... this ethos will create new collective solidarities”. (Parr, 2010: 166, in Sawhney et al., 2015: 338)

Inside Wikipedia, as with other spheres of social life, women are not treated as “equals” with men, something that enhances gender inequality (Hood and Littlejohn, 2018). Let us take as an example Conceição Queiroz, Portuguese, born in Mozambique, investigative journalist and reporter since 1994, and reporter for TVI/CNN. Conceição was one of the first black women to fight against racial stereotypes in tele-journalism in Portugal. Yet it was only in April 2022 that a page was created on Wikipedia, by Wiki Editoras Lx,<sup>8</sup> honouring and referencing her work.

Gender inequalities inside Wikipedia arise from the get-go through the creation of entrance barriers on the platform. Although it is obvious that notable people should be included on Wikipedia, with less notable people, this decision is less clear. We verified in Tila's statement that prejudice and inequality manifest themselves in the presence of such uncertainty, as in how the members of the community of editors on Wikipedia make subjective decisions about the inclusion or not of a certain individual, of a certain woman. As Tila said:

I think that Wikipedia is a very similar fight to reality itself, I should also say that, for me, it was very important to understand inequality because I, as a person and as a white woman living in Europe, it's sometimes possible that I don't suffer as much from prejudice. On Wikipedia, I felt that because I was proposing contents about women, a black academic or entrepreneur and I saw that the debate was a bit packed with a certain bossiness and constant doubting of what I was writing. We can talk of a theory on disrespect of your knowledge or on what you can contribute through your voice, on it being somehow silenced, there I felt a tad more that necessity of fighting to say that that entry is important. For example, that academic entry, whose trajectory was

---

<sup>8</sup> Page available for consulting here: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Concei%C3%A7%C3%A3o\\_Queiroz#Reconhecimento\\_e\\_pr%C3%A9mios](https://pt.wikipedia.org/wiki/Concei%C3%A7%C3%A3o_Queiroz#Reconhecimento_e_pr%C3%A9mios).

developed in Portugal and was very important for the studies on peripheral art, was taken out by another editor and, in that moment, I understood that it was a battle.

In Tila's statement on the process of entry editing, we can glimpse the difficulties felt by the editors, as well as the specifics regarding the materialization of gender inequalities. In the same vein, Hood and Littlejohn (2018) analysed Editathons [*Editadonas*] in the United Kingdom, which were described as core alert events in the advent of gender inequality. According to the authors, "Gender biases are apparent in both the presentation and production of content on Wikipedia, as well as in the gender distribution of contributors to Wikipedia. Research suggests that only 8 to 18% of editors on Wikipedia are female" (Hood and Littlejohn, 2018: 205).

This approach from Hood and Littlejohn (2018) takes us to another point that has been a target of intervention by our interviewee, along with Wiki Editoras Lx: the (re)presentation on women on Wikipedia.<sup>9</sup> During the interview, Tila mentioned that an enormous difficulty exists in obtaining information about women – mainly migrant women – because Wikipedia functions from the use of secondary information sources, such as interviews, magazines and newspapers, and it is obvious that most women are absent from these sources, which makes the process of editing and validating the page even more difficult, given that it is easily questioned and removed. In the words of Tila:

I don't know if other contents are also questioned in the same fashion and I'd imagine they are, but as we write about women, that's the content we have, and it is questioned. One thing that's easy to detect is if one of the ways of legitimizing knowledge as having encyclopedic value are articles out of social media, but the majority of women had no articles on magazines nor were they out of social media, we couldn't prove the encyclopedic relevance, and so we take every free scientific journal, but then it's not so relevant as well because the woman is only an academic teacher that does her job, publishing books and such ... okay, but then you say that it is relevant because she innovated within the field of art history to the studies of peripheral art, only that the people who are doubting her aren't even knowledgeable on that subject. That's her work, okay, and then you think about the number of soccer players or actresses, for example, who are featured on Wikipedia and that are only doing their jobs, but they're professionals with bigger media coverage and more easily maintained, that's it, do you understand ...?

---

<sup>9</sup> Some examples of pages created by Wiki Editoras Lx that portray this representation are: Etelvina Lopes de Almeida (writer, journalist and deputy); Lílíca Boal (Cape Verdean historian, philosopher, teacher and activist); Teodora Inácia Gomes (ex-combatant for the independence of Guinea-Bissau from Portuguese rule); Toya Prudência (Portuguese gypsy feminist activist); and Preta Rara (Brazilian rapper, teacher, feminist and activist). These and other Wikipedia entries created by Wiki Editoras Lx are available for consulting here: <https://www.facebook.com/WikiEditorasLx/photos>.

In fact, Tila's migration trajectory, as already mentioned, has been marked by an exercise of activist work using a DIY logic and with a strong imprint of political and social revindication. As a woman and as an immigrant, Tila shares a vision that puts her role in contemporary society in a position of being "much heavier" (from the interview of Tila Capelletto). It thus becomes indispensable that women – especially migrant women – know how to utilize all the tools at their disposal as a weapon – that is, tools and platforms such as Wikipedia are now seen not just a form of resistance, but also as possibilities of existence for these women (Guerra, 2022b). Therefore, Hood and Littlejohn (2018) emphasize the importance of the writings on Wikipedia as a weapon, as resistance and as a form of revindication. For example, on Conceição Queiroz's page (see above), we can glimpse the prejudice and stigmatization that we have spoken of thus far:

At 15 years old, during high school, in Portugal, she was a victim of an episode of racism when a Psychology teacher, during the test which assessed the area of expertise that each person had a vocation for, had Conceição down as the only person who lacked a single vocation, telling her that she would never be someone in life and that she wouldn't even finish secondary education. (Wikipedia, 2022)

This entry shows how women are usually represented on Wikipedia, where gender, race, ethnicity, family and their love lives dominate the landscape. The linguistic prejudice becomes evident when one looks at the abstraction and at the positivity of the language – or rather the abstract terms that tend to be utilized to describe positive aspects in men's biographies and negative aspects in women's biographies, constituting a type of sexism in grammar. Beyond that, there are structural differences regarding the metadata and hyperlinks, which have major consequences when searching for information.

The way these entries were created, as well as the relationship with other events, denotes a logic of activism. Digital activism allied with DIY and DIT practices, in this context, denotes a resistance to the positioning and treatment of women, be it as subjects or as editors of Wikipedia.

In short, the entries on Wikipedia and those of Wiki Editoras Lx – inside the idea of metavoicing – can be seen as repertoires of DIY digital action, as an integrating part of a set of virtual tools and technological activities that, in turn, are utilized for social ends – namely, the promotion of social change. This social change is reflected in the promotion of women's visibility – especially that of migrating women, but also black women, women of different social classes and many more. Indeed, Wikipedia presents itself as an essential tool in the pursuit of a DIY digital activism. Ergo, Wikipedia – as an alternative means of communication – stands as an agent and as a promoter of change, of ways of resistance and of individual and collective affirmation.

## 5. The trek is done by trekking (and editing)

Through the elaboration in this article, we can gauge the existence of ways and practices that exist hand in glove. In the case of Tila's trajectory, it was possible to state that, since virtually the beginning, the arts and the use of DIY practices were the means used to resist in social terms – that is, the arts or the exercise of a DIY artistic practice revealed themselves as weapons of contestation of the norms and of the roles socially imposed on women in profoundly patriarchal societies such as Brazil and Portugal. Resuming the conceptualization made by Guerra (2021), in countries of the Global South – such as Brazil – the arts find themselves in a kind of limbo. On one hand, we can understand the exercise of an artistic practice as a form of resistance to normativity, to the massification and homogenization of ways of doing things; on the other hand, that same exercise can be understood as a way of existing in those societies and in those means of production. In Tila's case, we defend the simultaneous existence of both concepts.

Digital activism also emerges in Tila's migratory trajectory, associated with decolonial thinking and DIY and DIT practices as part of the decoding of social experiences (Joyce, 2010). It is in Southern Europe – in Portugal – that Tila understands that digital activism is a tool that can give voice to all women who, through many social spheres and varied institutional and non-institutional means, have been silenced. Therefore, Wiki Editoras Lx's creation arose from the need to give a voice to other women, missing from Wikipedia, who were not recognized for their work and contributions.

Digital activism in general, and Wikipedia in particular, vastly contributed to the creation of a sense of place for Tila, inside a trajectory marked by constant adaptation and facing off against prejudiced meanings attributed to her condition as an artist and migrant woman. As we strove to demonstrate in relation to a diasporic trajectory, digital activism allied to a DIY practice emerged as being potentializing to a sense of place – a sense gifted with emotional and affective loads that make both the activist action and the processes of identity (re)affirmation reactionary. In short, we intended to show that activism and migration allow for the (re)creation of emotional relationships that may be capable of moulding societies and spaces – in this specific case, allowing for the conception of a place that highlights women, their trajectories, their living experiences and feats that would not otherwise be featured in digital history.

## Funding

The publication was supported by FCT – Foundation for Science and Technology, within the scope of UIDB/00727/2020.

## References

- Atkinson R. (2002). The life story interview. In: Gubrium F. and Holstein J.A (Eds.). *Handbook of interview research: context and method*. Thousand Oaks, CA: Sage. pp. 121-140.
- Anzaldúa G. (2016). *Borderlands/La Frontera*. Madrid: Capitán Swing Libros.
- Bakhtin M.M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Becker H. (2018). Changing urban landscapes: Colonial and postcolonial monuments in Windhoek. *Nordic Journal of African Studies*, 27(1): 1-21.
- Becker H. (2019). Namibia's moment: youth and urban land activism. *Review of African Political Economy*, online, available at <https://roape.net/2016/01/18/namibias-moment-youth-and-urban-land-activism> (accessed 4 September).
- Becker H. (2023). "Youth speaking truth to power": intersectional decolonial activism in Namibia. *Dialectical Anthropology*, 47: 71-84.
- Bennett L.W. and Segerberg A. (2013). Digital media and the personalization of contentious politics. *Information, Communication & Society*, 15(5): 739-768.
- Campos R., Pereira I. and Simões J.A. (2016). Ativismo digital em Portugal: um estudo exploratório. [Digital activism in Portugal: an exploratory study]. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 82: 27-47.
- Carmo A. (2014). Cidade & cidadania (através da arte): o teatro do oprimido na região metropolitana de Lisboa. [City + citizenship (through art): the theatre of the oppressed in the metropolitan region of Lisbon]. PhD thesis, University of Lisbon.
- Clark L.S. and Hinzo A. (2019). Digital survivance: Mediatization and the sacred in the tribal digital activism of the #NoDAPL movement. *Journal of Religion, Media and Digital Culture*, available at [https://brill.com/view/journals/rmdc/8/1/article-p76\\_76.xml](https://brill.com/view/journals/rmdc/8/1/article-p76_76.xml) (accessed 1 August 2023).
- Ferrarotti F. (1990). *Histoire et histoires de la vie: la méthode biographique dans les sciences sociales* [History and life histories: the biographical method in the social sciences]. Paris: Méridiens Klincksieck.
- Forgacs D. (1988). *The Antonio Gramsci reader: selected writings 1916-1935*. New York: New York University Press.
- Freedman J. (2008). Women, migration and activism in Europe. *Amnis, Revue d'études des sociétés et cultures contemporaines Europe-Amérique*, 8, available at <https://journals.openedition.org/amnis/604> (accessed 6 June 2023).
- Gaspar S. and Iorio J. (2022). Percursos intermitentes no acesso a carreiras artísticas entre jovens descendentes de imigrantes [Intermittent pathways in access to artistic careers among young descendants of immigrants]. *Praxis Educativa*, 17: 1-16.
- George J. and Leidner D.E. (2019). From clicktivism to hacktivism: Understanding digital activism. *Information and Organization*, 29(3): 100-149.
- Grieco E. and Boyd M. (1998). Women and migration: incorporating gender into international migration theory. Migration Policy Institute, available at <https://www.migrationpolicy.org/article/women-and-migration-incorporating-gender-international-migration-theory> (accessed 6 June 2023).

- Guerra P. (2015). Sonhos Pop: criação, aura e carisma na música moderna portuguesa [Pop Dreams: creation, aura and charisma in modern Portuguese music]. *E-Compós*, 18(1), DOI: 10.30962/ec.1101.
- Guerra P. (2019). Nothing is forever: um ensaio sobre as artes urbanas de Miguel Januário±MaisMenos±. *Horizontes Antropológicos*, 28(55): 19-49.
- Guerra P. (2021). So close yet so far: DIY cultures in Portugal and Brazil. *Cultural Trends*, 30(2): 122-138.
- Guerra P. (2022a). Sul, Sertão e Flores: uma propedêutica necessária para compreender as manifestações artísticas contemporâneas do Sul Global [South, Sertão and Flowers: a necessary primer for understanding contemporary artistic manifestations from the Global South]. *Anos*, 90(29), DOI: 10.22456/1983-201X.120373.
- Guerra P. (2022b). Barulho! Vamos deixar cantar o Fado Bicha. Cidadania, resistência e política na música popular contemporânea [Noise! Let Fado Bicha sing. Citizenship, resistance and politics in contemporary popular music]. *Revista de Antropologia (São Paulo, Online)*, 65(2), DOI: 10.11606/1678-9857.ra.2022.202284.
- Guerra P. (2023a). Ninguém nos ensina como viver. Ana da Silva, The Raincoats e a urgência de (re)existir [Nobody teaches us how to live. Ana da Silva, The Raincoats and the urgency of (re)existing]. *MODOS: Revista de História da Arte*, 7(8): 212-249.
- Guerra P. (2023b). Réquiem para Dois Rios. Contributos para uma discussão acerca do ativismo ambiental indígena e ecofeminista no Sul Global [Requiem for Two Rivers. Contributions to a discussion on indigenous and ecofeminist environmental activism in the Global South]. *Caiana. Revista de Historia del Arte y Cultura Visual del Centro Argentino de Investigadores de Arte (CAIA)*, 22: 15-29.
- Guerra P., Hoefel M.G., Osório D. and Sousa S. (2020). Women on the move: contributions to the aesthetic-political activism approach of Brazilian migrant women. *Cahiers du MIMMOC. Mémoire(s), identité(s), marginalité(s) dans le monde occidental contemporain*, available at <http://journals.openedition.org/mimmoc/5403> (accessed 6 June 2023).
- Hood N. and Littlejohn A. (2018). Hacking history: Redressing gender inequities on Wikipedia through an Editathon. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 19(5): 1-16.
- Icaza R. (2017). Decolonial feminism and global politics: borders thinking and vulnerability as a knowing otherwise. In: Woons M. and Weier S. (Eds.). *Critical epistemologies of global politics*. Bristol: E-International Relations Publishing, pp. 26-45.
- Joyce M. (ed.). *Digital activism decoded: The new mechanics of change*. Cambridge, MA: IDERATE Press.
- Kretowicz S. (2014). Our ten favourite digifeminist artists. *Dazed and Confused Digital*, available at <https://www.dazeddigital.com> (accessed 9 September 2023).
- Lugonés M. (1992). On Borderlands/La Frontera. An interpretative analysis. *Hypathia*, 7(4): 31-37.
- Majchrzak A., Faraj S., Kane G. and Azad B. (2013). The contradictory influence of social media affordances on online communal knowledge sharing. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 19(1): 38-55.

- McRobbie A. and Bennett T. (2022). From rag market to creative economy: interview with Angela McRobbie. *Journal of Cultural Economy*, DOI: 10.1080/17530350.2022.2112263.
- Melluci A (1996). *Challenging Codes*. Cambridge: Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Plank E. (2014). 23 Inspiring feminist digital campaigns that changed the world. *Policy Mic*, available at <http://www.policymic.com/articles/80229/23-inspiring-feminist-digital-cam-paigns-that-changed-the-world> (accessed 9 September 2023).
- Santos C.A. (2003). *Imagens de Mulheres Imigrantes na Imprensa Portuguesa. Análise do ano 2003* [Images of immigrant women in the Portuguese press: analysis of the year 2003]. Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, Lisbon.
- Sawhney N., Klerk C. and Malhotra S. (2015). Civic engagement through DIY urbanism and collective networked action. *Planning Practice & Research*, 30(3): 337-354.
- Scheper-Hughes N. and Bourgois P. (2004). Introduction: Making sense of violence. In: Scheper-Hughes N. and Bourgois P. (Eds.). *Violence in war and peace: An anthology*. Oxford: Blackwell, pp. 1-27.
- Quijano A. (2000). Coloniality of power, ethnocentrism, and Latin America. *Nepantla*, 1(3): 533-580.
- Washko A. (2016). From webcams to Wikipedia. There is an art & feminism online social movement happening and it is not going away. *Nordisk Tidsskrift for Informationsvidenskab og Kulturfo*, 5(1): 43-52.

## Alia

# L'educazione esperienziale come "aiuto alla vita" dai servizi educativi per l'infanzia all'università. Dialoghi aperti con il metodo di Maria Montessori tra l'Università di Macerata e Chiaravalle

## Experiential education as an "aid to life" from kindergarten to university. Open dialogues with Maria Montessori's method between the University of Macerata and Chiaravalle

Rosita Deluigi\*, Grazia Romanazzi\*\*

### Riassunto

L'estremizzazione acritica dell'utilizzo di device digitali ha recentemente palesato alcuni esiti nefasti sull'età evolutiva e sui giovani adulti, quali la deumanizzazione delle relazioni e la de-materializzazione delle esperienze. Un raffronto fra la tradizione pedagogica montessoriana e le realtà educative attuali mostra un imperituro interesse infantile per le esperienze percettivo-sensoriali liberamente scelte, che edificano il personale bagaglio di conoscenze e competenze. Questa dimensione sollecita anche la formazione di educatori, educatrici, pedagogisti, pedagogiste e insegnanti che progettano esperienze di apprendimento, a partire dal proprio background culturale, formativo e sociale. Tale è il sostrato motivazionale di una "sperimentazione" metodologico-didattica innovativa, promossa nell'ambito del Dipartimento SFBC T dell'Università di Macerata, che ha inteso offrire ai propri studenti e alle proprie studentesse seminari, laboratori, visite guidate e osservazioni mirate presso l'Istituto Comprensivo Chiaravalle Montessoriano – Casa dei Bambini e la Casa Museo Montessori, in risposta al dichiarato bisogno e desiderio di esperienza "sul campo", anche di tipo relazionale, nella comunità studentesca e tra studenti, studentesse e docenti.

**Parole chiave:** Prima infanzia e media addiction; Montessori ed educazione precoce; Educazione esperienziale; Montessori all'Università; Comunità di apprendimento

---

\* Professoressa Associata di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Macerata, e-mail: [rosita.deluigi@unimc.it](mailto:rosita.deluigi@unimc.it).

\*\* Professoressa Associata di Pedagogia generale e sociale presso l'Università Telematica Pegaso, e-mail: [grazia.romanazzi@unipegaso.it](mailto:grazia.romanazzi@unipegaso.it). Il presente contributo è frutto dello sforzo condiviso delle due autrici. Nondimeno, Grazia Romanazzi è autrice dei paragrafi 1 e 2, Rosita Deluigi è autrice dei paragrafi 3 e 4.

### **Abstract**

The uncritical exaggeration of digital devices use has recently revealed some negative outcomes on the developmental age and young adults, such as the de-humanisation of relationships and the de-materialisation of experiences. A comparison between the Montessori pedagogical tradition and current educational realities shows an undiminished childlike interest in freely chosen perceptual-sensory experiences. On these basis, children build up their personal knowledge and skills. This dimension also urges the training of educators, pedagogues and teachers who design learning experiences from their own cultural, educational and social backgrounds. An innovative methodological-didactic “experimentation” promoted within the SFBCT Department of the University of Macerata is based on this motivation. The initiative offered some seminars, workshop, guided tours at the Montessori House Museum and targeted qualitative observations at the Children’s House in Chiaravalle. The intent was to address the stated need and desire for direct experience, including relational experience, among students and between students and teachers.

**Key words:** Early childhood and media addiction; Montessori and early education; Experiential education; Montessori at the University; Learning Community

*Articolo sottomesso: 15/10/2023, accettato: 02/11/2023*

*Pubblicato online: 29/12/2023*

## **1. Il dualismo complesso tra la mediatizzazione e la protezione della prima infanzia**

La popolarità e il credito acquisiti da Zygmunt Bauman (2010), nell’accademia quanto nei salotti di intrattenimento mediatico, hanno statuito l’“ambivalenza” quale categoria sociologica contemporanea per antonomasia. A partire da questa, ciascuna scienza umana ha declinato la realtà complessa secondo la propria postura. Tuttavia, numerosi tentativi si sono rivelati fallimentari, giustappunto nello sforzo di individuare e finanche imporre un ordine all’ontologico “caos” reale. Parossisticamente, «l’esistenza è moderna nella misura in cui contiene l’alternativa tra ordine e caos» (Bauman, 2010, p. 16).

Nel *proprium* pedagogico che ci compete, uno dei maggiori dualismi attuali riguarda l’utilizzo degli strumenti di informazione e comunicazione tecnologica.

Per un verso, assistiamo a un vero e proprio processo di “vetrinizzazione” (Codeluppi, 2007) delle esistenze umane: esposte nelle piazze virtuali, come merce in vendita e, a tal fine, adeguatamente “confezionate” e rispondenti al gusto del “mercato social”.

La diffusione capillare dei social media ha rivoluzionato le modalità di comunicazione e di espressione del sè, in specie tra i giovani, ma non solo. Basti pensare a quanti, pure in età avanzata, cedono alle facili lusinghe delle conferme sociali, presunte e illusorie più che reali, derivanti dalla quantità di “like”, di “visualizzazioni” e, possibilmente, di “follower”, a rinforzo di un’identità evidentemente fragile o, quantomeno, vacillante. E, ancora, a quanti inseguono il mito della bellezza e della giovinezza a ogni costo, sottoponendosi a interventi di medicina e chirurgia estetica anche molto invasivi, dolorosi e soprattutto evidenti. L’intento è quello di cancellare le tracce dello scorrere del tempo fisiologico che dovrebbe, invece, marcare il passaggio alla maturità, intesa quale libertà di decisione e autodeterminazione; una libertà eticamente orientata a una responsabilità auto ed eterodiretta (Corsi, 2003).

Di converso, l’ostentazione di una socialità presuntuosamente “giovanile” e imperitura, che non conosce nè ammette le pause e la lentezza di un ritmo di vita confacente ai tempi di recupero dagli impegni lavorativi e familiari, propriamente adulti, conduce a un depauperamento assiologico dalle conseguenze transgenerazionali. «L’età evolutiva, pertanto, non permane più, in questa angolatura, come passaggio verso l’adulthood: una realtà *in fieri* che assume il suo stesso significato proprio dal suo essere transeunte, per diventare, di fatto, un’ipostasi assoluta, sganciata dal divenire» (Corsi, 2020, p. 179).

Nessun dettaglio personale nè frangente di intimità relazionale viene risparmiato alla trasparenza delle vetrine mediatiche, attraverso le quali persino l’emotività, l’affettività e quanto di più privato esista viene offerto allo sguardo e, di conseguenza, esposto al giudizio altrui. Va perdendosi il confine necessario tra la sfera pubblica e la vita privata, «con la conseguenza che ciascun individuo, perdendo il privato, perde anche le sue caratteristiche più personali, che tradizionalmente risiedono proprio nel privato» (Codeluppi, 2007, p. 17).

Nè fa eccezione la genitorialità mediatizzata; un fenomeno recentemente tipizzato nella categoria dello *sharenting* che disvela quantomeno una duplice funzionalità: comunicativa del proprio stile parentale (Damkjaer, 2018) e rassicurativa delle proprie incertezze educative, ovvero orientativa del generalizzato “spaesamento genitoriale” (Pati, 2014, p. 20), che affligge le famiglie moderne.

«Di tal fatta, la ricerca di visibilità mediatica si ammanta di un significato ben più profondo: diviene smania di conferma di esistere e di essere visti dagli

altri; di essere qualcuno e di piacere a qualcun altro» (Romanazzi 2022, p. 19).

Per altro verso, tuttavia, sono proprio le “Media Moms” e i “Digital Dads” attuali (Uhls, 2015) a denunciare la preoccupazione per l’utilizzo smisurato e disfunzionale dei *device* da parte dei propri figli; un impiego tendenzialmente in picco durante e dopo la pandemia da Covid-19 e degenerato, di frequente, in abuso e dipendenza, diagnosticabili in *Internet Addictive Disorder* (IAD), quando la fruizione della rete diventi incontrollabile e compulsiva (Warella, Santi, Suryanto, 2022).

L’urgenza di un intervento educativo è speculare a una vera e propria emergenza sociale allorché finanche il 18% dei genitori di bambini di età compresa fra 0 e 2 anni e il 24% dei genitori di bambini fra i 3 e i 5 anni dichiarano un utilizzo eccessivo dei mezzi e dei canali di comunicazione digitale da parte dei propri figli (Telefono Azzurro, Doxa Kids, 2020).

Emerge, a ben guardare, un ulteriore dualismo contemporaneo.

Assistiamo alla “scoperta” dell’infanzia, quale età evolutiva peculiare e fondamentale, al punto da indurre Ellen Key (1906) e molti coevi e successori a definire il Novecento “*Il secolo dei fanciulli*”. I bambini e le bambine dell’epoca moderna vengono finalmente “visti” dagli adulti e riscattati dalla marginalità familiare e sociale della tradizione patriarcale. Nel corso dei primi anni del Novecento, la medicina, la psicologia, il diritto e numerose altre scienze hanno indagato e lumeggiato l’inesplorato territorio di ricerca dell’infanzia, riconoscendone e decretandone l’importanza nell’evoluzione umana.

Sul versante opposto, “falliamo” il compito di valorizzare l’età aurea dello sviluppo, sopprimendone la specifica natura, tutte le volte che precocizziamo la crescita di un bambino. L’esposizione continua e prolungata agli ambienti digitali durante la prima infanzia rientra nel novero dei suddetti casi ed espone a potenziali rischi per la salute fisica e il benessere psicologico (Balbinot, Toffol, Tamburlini, 2016). A titolo esemplificativo, basti citare i disturbi della vista, i vizi di postura, l’obesità causata dalla sedentarietà, l’aggressività scatenata dal subdolo meccanismo di dipendenza e astinenza, i deficit di attenzione e le difficoltà di concentrazione.

## 2. La proposta educativa di ispirazione montessoriana

Occorre, dunque, arginare tale e tanta «deriva antropologica» (Salvatore, Palmieri, Pergola, Ruggieri, 2019, p. 207), da cui origina il neologismo “*onlife*”, coniato da Luciano Floridi (2015), per indicare l’attuale fusione tra analo-

gico e digitale, tra vita reale e realtà virtuale, tra online e offline: una distinzione spazio-temporale oramai inesistente e, ad ogni modo, impercettibile.

La chiave di volta si dà nella declinazione del tempo quale “variabile pedagogica”.

Il Ministero dell’Istruzione (2021), nelle “Linee pedagogiche per il Sistema integrato zero-sei”, sancisce quanto segue: «Ripetizione e ricorsività, variazione e novità sono elementi essenziali per i processi di apprendimento e per la costruzione della conoscenza: le prime offrono sicurezza e fiducia, le seconde stimoli e suggerimenti. (...) Transizioni fluide e graduali tra i vari momenti della giornata predispongono i bambini al cambimanto e ai nuovi compiti, alle continuità e alle discontinuità (...)» (p. 26).

Lo stesso Luciano Floridi (2021) caldeggia il ritorno a un tempo più umano, che potremmo definire dell’approssimazione: «I belong to the generation that has experienced the shift from being told that “it is almost 11 o’clock” to being told that “it is 10:57”. Admittedly, things have improved. Today, digital watches often hide behind analog interfaces, and the clock hands of a smart-watch may restore some healthy approximation at the user interface point» (p. 407).

Le intuizioni più recenti radicano nella tradizione pedagogica di Maria Montessori (2000), secondo la quale: «l’uomo che si è formato un nuovo mondo nell’ambiente scientifico (...) dovrà pure essere preparato da una nuova pedagogia» (p. 70).

Venne, in tal modo, postulata la Pedagogia scientifica, che la Nostra, in verità, “modestamente” definiva «una esperienza pedagogica, la quale sembrerebbe aprire una via di pratica attuazione ai nuovi principi che tendono a ricostruire la Pedagogia» (ivi, p. 69).

In primis il principio di “libertà universale”, ovvero, direbbe attualmente Massimiliano Stramaglia (2009), di una “progettualità liberante” dai vincoli psico-simbolici e affettivo-relazionali, in specie intrafamiliari, più che da fattori e condizioni ostative ambientali.

«È necessario che la scuola *permetta le libere manifestazioni naturali del fanciullo* perchè vi nasca la Pedagogia Scientifica: questa è la sua riforma essenziale» (Montessori, 2000, p. 88).

Affinchè tale libertà infantile possa esprimersi, l’ambiente è di fondamentale importanza poichè procura i mezzi per “rispondere al bisogno di agire intelligente” e, conseguentemente, per il compimento dello sviluppo. Nelle diverse edizioni del *Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all’educazione infantile nelle Case dei Bambini*, Maria Montessori (2000) ha descritto, con dovizia di particolari, l’ambiente e l’arredamento scolastico, a partire dall’abolizione dei banchi, rigidi, angusti e fissati al pavimento, in favore di «tavolini a gambe solidamente impiantate e larghe (prismi ottaedrici)»

(p. 183) e «seggiole da prima impagliate, ma poi (l'esperienza ne ha dimostrato l'eccessivo consumo) tutte di legno, leggere e possibilmente costruite con eleganza» (*ivi*, p. 184).

Liberi di muoversi, di spostarsi, di avvicinarsi o allontanarsi, di sollevare, di trasportare e disporre a proprio piacimento o al proprio servizio gli arredi, i bambini possono «esprimersi e così rivelarci bisogni e attitudini che rimangono nascosti o repressi – quando non esista un ambiente adatto a permettere la loro attività spontanea» (*ivi*, p. 183).

A differenza della tradizione pedagogica che identificava la disciplina con l'immobilità e il silenzio, Maria Montessori ha osservato, descritto e dimostrato che «la *libertà è attività*» (*ivi*, p. 190), in quanto nel movimento, nell'esercizio e nell'errore il bambino ha la possibilità e la capacità di affinare la propria destrezza e autocorreggersi.

La libertà è un “mezzo dell'educazione”; ossia, «condizione adatta al più favorevole *sviluppo* della personalità» (*ivi*, p. 215).

Dunque, «è una conquista di libertà, quella che occorre» (*ivi*, p. 95).

Già agli inizi del secolo scorso, Maria Montessori, argomentando dell'uomo rosso e l'uomo bianco – ovvero del sistema circolatorio e di quello nervoso, donde origina il rapporto tra vita vegetativa e vita di relazione –, preconizzava la degenerazione psico-fisica dei bambini e degli adulti “iperconnessi” e innaturalmente immobili dinanzi agli strumenti tecnologici:

«È avvenuto (...) che l'uomo (specialmente i bambini) fu costretto ad una vita inattiva: a un lavoro psichico artificialmente isolato dagli organi a cui esso deve rimanere collegato: che non sono soltanto il cervello ma anche gli organi dei sensi ed il sistema muscolare. E un decadimento fisico ne è stata la conseguenza, perchè anche la vita vegetativa, fa parte dell'unità intiera dell'individuo. Le conseguenze educative di questo fatto furono un richiamo alla *vita attiva*, cioè alla *vita motrice*, con lo scopo principale di ravvivare e intensificare la vita *vegetativa*, al cui languore si accompagna la debolezza fisica, l'alterazione del ricambio materiale, e quindi la predisposizione alle malattie. Quel sistema muscolare, che ha le alte funzioni della vita di relazione fu perciò degradato fino al punto di aiutare il sangue a procedure più svelte nel suo agire difficile e complicato: gli organi delle espressioni dell'anima, divennero una specie di pompa aspirante premente del liquido sanguigno» (*ivi*, p. 265).

I bambini odierni sono asuefatti a un'immobilità prescritta dalla tradizione educativa e dalle circostanze di agio per gli adulti. Ad esempio, intrattenere un bambino con uno smartphone o un tablet durante una serata con gli amici è certamente più facile e comodo per tutti, o, perlomeno, per gli adulti: torna, ricorsivamente, la concezione dell'infanzia quale «disturbo costante per l'adulto preoccupato e stancato da occupazioni sempre più assorbenti» (Montessori, 1969, p. XI).

Invero, non esiste costrizione alcuna che strida maggiormente con la “natura mobile”, curiosa e attiva dell’infanzia.

Oggi come ieri, in un ambiente opportunamente predisposto per sollecitare la spontanea laboriosità infantile, i bambini mostrano il medesimo interesse verso le attività di vita pratica così come verso i materiali scientifici.



Foto 1



Foto 2

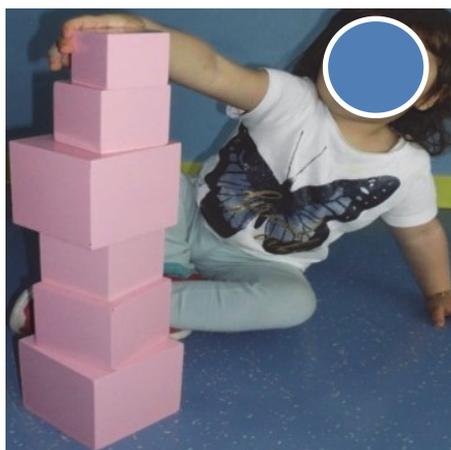


Foto 3



Foto 4

Le foto d’epoca, accostate a quelle recenti, mostrano l’immutata concentrazione dei bambini nello svolgere le attività quotidiane, come quelle di cura dell’ambiente, e nell’utilizzo dei materiali di sviluppo, quali la torre rosa, che

prevede la seriazione discendente di dieci cubi, o le spolette dei colori, per addivenire al discernimento e all'appaiamento cromatico.



Foto 5

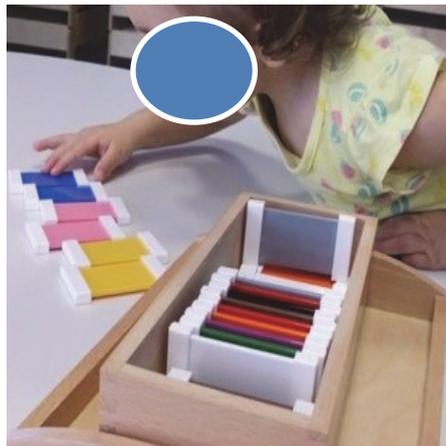


Foto 6

Foto 1, 4, 5. Montessori M. (2000). *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini. Edizione critica.* Roma: Opera Nazionale Montessori.

Foto 2, 3, 6. Sezione ad orientamento montessoriano di un asilo nido.

L'attenzione infantile, comunemente considerata «instabile, inafferrabile, e passa da cosa a cosa senza potersi fermare» (Montessori, 1999a, p. 158), è, all'inverso, in grado di soffermarsi su una specifica attività per un tempo molto esteso ed è incurante degli stimoli esterni, quando quella determinata attività attiri e convogli totalmente le energie psichiche infantili nel lavoro in fase di esecuzione.

Maria Montessori ha descritto dettagliatamente la scoperta di tale fenomeno, narrando di una bambina di circa tre anni che, dinanzi agli occhi della Nostra e con sommo stupore della stessa, aveva ripetuto l'esercizio di infilare e sfilare i cilindri degli incastri solidi per quarantadue volte e con un'attenzione del tutto indifferente agli elementi distrattori provenienti dai compagni di classe. «Era avvenuto un fatto di concentrazione dove l'io si era sottratto a tutti gli stimoli esterni. Quella concentrazione era accompagnata da un movimento ritmico della mano, attorno ad un oggetto esatto, graduato scientificamente» (*ibidem*).

Come si evince dalle immagini, la “polarizzazione dell'attenzione” nella ripetizione dell'esercizio si ripeteva con numerose altre attività e, a dimostrazione dell'esistenza di una specifica vita psichica infantile, resta tuttora inva-

riata. Tanto è valso, al metodo educativo montessoriano, l'appellativo di "pedagogia dell'attenzione e della concentrazione" (Regni, 2014).

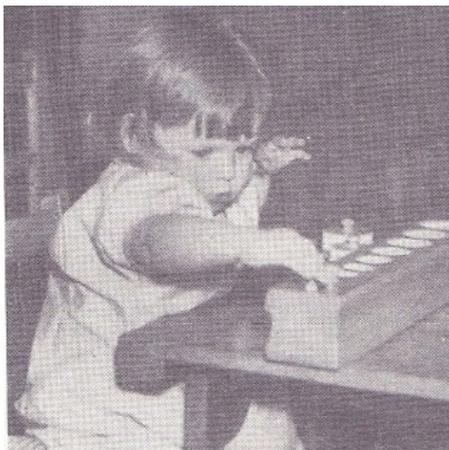


Foto 7



Foto 8



Foto 9

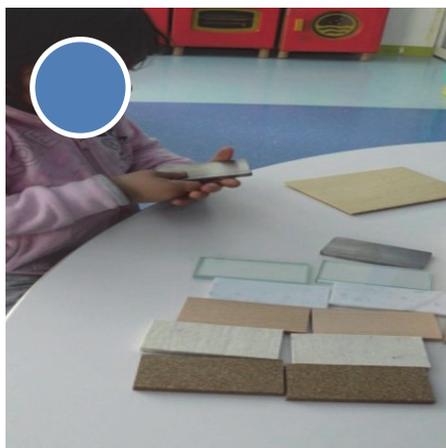


Foto 10

Foto 7, 8. Montessori M. (2000). *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*. Edizione critica. Roma: Opera Nazionale Montessori.

Foto 9, 10. Sezione ad orientamento montessoriano di un asilo nido.

La libertà di movimento è il presupposto imprescindibile affinché sia possibile osservare i bambini assorti nel lavoro. Un movimento mai fine a se stesso: di contro, preciso e finalizzato al raggiungimento di un obiettivo, alla coordinazione corporea, all'esattezza dei gesti e al controllo dell'errore.

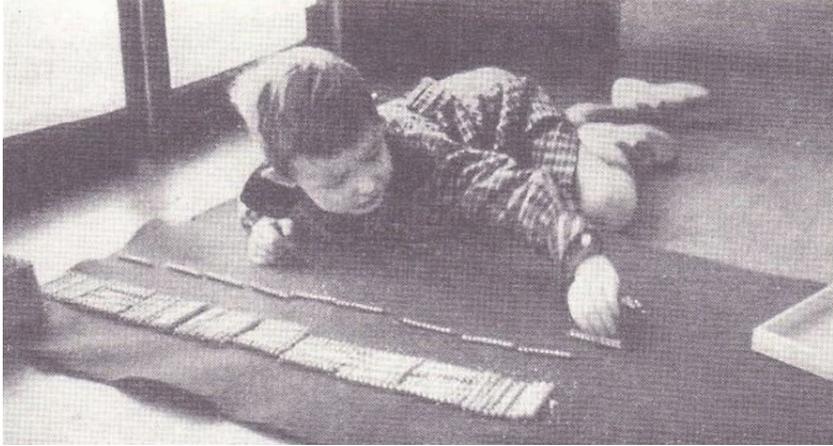


Foto 11



Foto 12

Foto 11. Montessori M. (2000). *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*. Edizione critica. Roma: Opera Nazionale Montessori.

Foto 12. Sezione ad orientamento montessoriano di un asilo nido.

«Per comprendere l'essenza del movimento, bisogna considerarlo come l'incarnazione funzionale dell'energia creatrice che porta l'uomo all'altezza della sua specie, animando in lui l'apparato motore, strumento col quale egli agisce nell'ambiente esterno compiendo il suo ciclo personale, la sua missione. Il movimento non è soltanto espressione dell'*io*, ma fattore indispensabile per la costruzione della coscienza, essendo l'unico mezzo tangibile che pone l'*io* in relazioni ben determinate con la realtà esterna. Perciò il movimento è fattore essenziale per la costruzione

dell'intelligenza, che si alimenta e vive di acquisizioni ottenute nell'ambiente esteriore. Anche le idee astratte risultano da una maturazione dei contatti con la realtà, e la realtà si coglie per mezzo del movimento. Le idee più astratte come quelle dello spazio e del tempo, sono concepite attraverso il movimento» (Montessori, 1999a, pp. 128-129).

Muovendosi liberamente nell'ambiente, i bambini hanno la possibilità di scegliere autonomamente le attività nelle quali cimentarsi e alle quali dedicarsi per tutto il tempo desiderato o ritenuto opportuno al fine di soddisfare i personali bisogni di conoscenza.

Il movimento sostiene e favorisce lo sviluppo intellettuale.

Emerge, dunque, l'errore generale commesso dagli adulti: considerare il movimento infantile «tristemente negletto nel campo educativo dove tutta l'importanza viene data all'apprendimento intellettuale» (Montessori, 1999b, p. 140). Non viene adeguatamente tenuto in considerazione che nel movimento «si sviluppa il lavoro dell'individuo, e il lavoro dell'individuo è espressione della sua psiche ed è la vita psichica stessa» (ivi, p. 146); pertanto, «in grave pericolo è la vita psichica di chi non lavora» (*ibidem*).

Maria Montessori conclude: «l'immobilità è impossibile» (ivi, p. 148); noi integriamo: «l'inattività è innaturale».

Sorprende l'attualità delle osservazioni e delle deduzioni della dottoressa, che, del resto, era tutt'altro che avversa all'impiego delle innovazioni tecnologiche del suo tempo (Montessori, 2015). D'altronde, molta parte della sua fortuna all'estero si deve all'opera di disseminazione e formazione che ella stessa si impegnò a compiere, grazie ai mezzi di trasporto e di comunicazione che le permisero di raggiungere e di tenere i contatti con numerose scuole sparse in tutto il mondo.

Attualmente, quindi, la proposta educativa di ispirazione montessoriana è lungi da un nostalgico quanto improduttivo ritorno al passato. Piuttosto, si tratta di un'azione di cura educativa nei confronti della prima infanzia: recuperare la spontanea propensione al lavoro manuale che consente di esperire l'ambiente, al fine di preservare «*i mille giorni che contano*», i primi tre anni di vita, proteggendoli da dispositivi che escludono in partenza l'esperienza manuale/sensoriale e il graduale passaggio da una vita inconscia alla capacità di cominciare a dominare la realtà quotidiana» (Honegger Fresco, 2017, p. 7).

Attraverso l'esperienza diretta della propria laboriosità, gli educandi si riappropriano del personale processo formativo e costruiscono da sé, attivamente, il proprio portfolio di conoscenze e competenze.

Nell'intento di assolvere al compito, propriamente adulto e magistrale, di fornire alle nuove generazioni un «continuum sperimentale di qualità», ovvero «scegliere il tipo di esperienze presenti che vivranno fecondamente e creativamente nelle esperienze che seguiranno» (Dewey, 1973, p. 13), presso il Di-

partimento di SFBCT dell'Università di Macerata, è stata realizzata l'iniziativa, rivolta agli studenti e alle studentesse dei corsi di laurea in Scienze dell'educazione e della formazione, Scienze della formazione primaria e Scienze pedagogiche, dal titolo "*Il metodo Montessori tra teoria e pratica: dai servizi educativi per l'infanzia all'università. Parole, materiali, luoghi e tempi di formazione*".

### 3. Apprendere insieme in esperienza: le ragioni della scelta

La proposta formativa, realizzata a Maggio 2023, nasce dall'esigenza di offrire spazi e tempi di apprendimento esperienziale a studenti e studentesse in formazione, nel solco di un'urgenza di interconnettere in modo visibile e concreto elementi di teoria pedagogico-didattica con l'esperienzialità pratica dei luoghi dell'educazione (Milani, 2020; Cadei, Simeone, Serrelli, Abeni, 2022). Certamente, in relazione a quanto esperito durante la pandemia generata dal Covid-19, l'aver attraversato modalità di apprendimento del tutto inedite per giovani che si affacciano sul mondo delle professioni relazionali, ha amplificato l'urgenza di riprendere i legami in contesti abitabili da interazioni collettive e significative. La lontananza e la distanza dai luoghi in cui immaginarsi professionisti e mettersi alla prova ha generato alcune inquietudini di fondo rispetto ai processi di consapevolezza e di posizionamento da parte di futuri educatori, educatrici, pedagogisti, pedagogiste e docenti (Deluigi, 2021).

Tali circostanze hanno motivato le autrici del saggio a confrontarsi sull'approccio montessoriano e ad ipotizzare un percorso in cui vedere gli *studenti e le studentesse* come *soggetti* – focalizzandosi sulla necessità di creare un'occasione in cui alimentare interazioni a partire dalla figura di Maria Montessori –, *protagonisti dei processi formativi* – e, dunque, posti al centro di modalità di costruzione della conoscenza con un impatto nel "qui ed ora" e come via di progettualità e rilettura critica di alcuni saperi e competenze –, e, infine, *futuri professionisti* – capaci di interagire con sistemi plurali di riferimento, attraverso un'osservazione situata, il dialogo in team interdisciplinari e la collocazione in ambienti educativi dinamici.

La progettazione della proposta formativa, quindi, mette in evidenza la necessità di interrogarsi sulle corresponsabilità dei soggetti in apprendimento come parti attive della co-costruzione di risposte alle sfide odierne che, troppo spesso, allontanano da una visione integrale dei soggetti. Ecco che allora, i paradigmi dell'apprendimento esperienziale e della pedagogia del corpo conducono a creare una (pro)-tensione esplicitata tra modalità di costruire conoscenza, talvolta scisse tra loro: la parola, i linguaggi creativi e partecipativi, i

movimenti, i gesti, gli sguardi, i sensi, il corpo in situazione, non solo in modalità “accessoria”.

L’intenzionalità e la volontà di promuovere un’esperienza in cui ci fosse tempo per fare emergere consapevolezza si sono rafforzate nel desiderio di attraversare direzioni di senso, anche per quanto riguarda la progettazione della didattica universitaria (Deluigi, Fedeli 2021; Deluigi, Marino, 2023).

In tal modo, la dimensione della scoperta, dell’apertura ai sensi, della messa in gioco di pensiero-corpoemozione (Gamelli, 2011) sono diventate essenziali per esplicitare processi di coscientizzazione attiva per le parti in causa (Freire, 1987; 2010). La valorizzazione del metodo Montessoriano e la focalizzazione sull’esperienza hanno fatto sì che la proposta formativa ponesse in luce l’intreccio tra la dimensione del corpo, dell’azione, dell’emozione con quella della mente, del pensiero teorico, della concettualizzazione (Gamelli & Mirabelli, 2019).

Le giornate di formazione si sono articolate con una particolare attenzione alla dialettica tra immobilità e movimento, in una “esperienza di laboriosità” in cui sperimentare una pedagogia in grado di promuovere, valorizzare ed esplicitare i costrutti di crescita e di continuità dell’esperienza, sottolineando gli aspetti di cambiamento rilevabili (Dewey, 1938). Cogliere la presenza dell’altro e significarlo, talvolta anche ricollocandolo in una relazione inedita tra comunità studentesca e corpo docenti, ha richiesto un ascolto accogliente, prendendo le distanze dalla “norma” dettata dai contesti, sospendendo chiavi di lettura personali che riducono e standardizzano il sapere in un “già dato da assimilare”. L’agire educativo, al contrario, è chiamato a sospingere i soggetti verso la curiosità, l’inquietudine, la scoperta, la possibilità inesplorata, in una direzione capace di compiere deviazioni articolate e divergenze riflessive.

Non si può contrastare la filosofia del “riempire il vaso vuoto” mentre si tra-vasano saperi e conoscenze a gruppi-classe di studenti e studentesse universitari co-stretti in file ordinate di banchi inchiodati alla frontalità di una lezione che li rende trasparenti. Proprio loro, che, in questo caso, hanno scelto di lavorare in contesti educativi e formativi.

Riprendendo le parole della Montessori, la prima giornata seminariale, tenutasi il 20 maggio 2023, è stata avviata con la seguente citazione:

«Io cominciai la mia opera come un contadino che avesse a parte una buona semente di grano al quale fosse stato offerto un campo di terra feconda per seminarvi liberamente. Ma non fu così: appena mossi le zolle di quella terra, io trovai oro invece che grano: le zolle nascondevano un tesoro. Io non ero il contadino che credevo di essere: io ero piuttosto come Aladino che aveva tra le mani, senza saperlo, una chiave capace di aprire tesori nascosti» (1962, p. 3).

Il riverbero di queste parole incisive ha orientato la discussione su modelli

educativi e strategie didattiche in grado di porre l'accento sul bisogno di coerenza e di continuità dell'esperienza, al fine di consentire una maggiore capacità di interagire con il mondo. Partire da sguardi e lessici educativi situati ha permesso ai diversi relatori e relatrici di tematizzare svariati aspetti peculiari del metodo Montessori. La riflessione ha attraversato il tema dell'illusione del maestro nella scuola odierna, con il contributo di Benedetto Scoppola, presidente dell'Opera Nazionale Montessori. A seguire, Juri Meda, docente dell'Università degli Studi di Macerata, ha approfondito l'importanza della "conquista di liberà", ripercorrendo la critica montessoriana all'organizzazione degli spazi scolastici e alla standardizzazione dei processi di apprendimento a inizio '900. Il seminario è proseguito con il contributo di Rita Scocchera, Dirigente tecnico dell'Ufficio Regionale Scolastico della Regione Marche, che ha affrontato il tema del progresso tecnologico e il ruolo dell'educazione, rilanciando un syllabus per il futuro e, infine, Grazia Romanazzi, all'epoca del seminario docente dell'Università di Macerata, ha trattato il tema dell'apprendere dall'esperienza dal nido all'università.

Alla prima giornata, in cui sono stati condivisi alcuni tratti rilevanti del metodo Montessoriano, consentendo al pubblico intervenuto di interrogarsi sui diversi significati emersi e sull'attualità delle sfide poste in evidenza, è seguito un secondo evento laboratoriale. Il 22 maggio 2023, infatti, all'interno del Centro di Ricerca Tinc Tec dell'Università degli Studi di Macerata si sono tenute due sessioni aperte a studenti e studentesse, ad educatrici dei nidi ed insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria del territorio. La sessione mattutina, condotta dalle autrici del presente saggio, ha permesso ai partecipanti di ragionare su un'antologia di brani scelti della Montessori e di lavorare operativamente con i materiali montessoriani dedicati alla prima infanzia (0-3 anni). La sessione pomeridiana, coordinata dalle insegnanti e formatrici montessoriane Concetta Foderà e Claudia Mengascini, con il supporto dell'insegnante montessoriana Rossella Lambertucci, ha consentito al gruppo di esplorare e conoscere i materiali Montessori per la scuola dell'infanzia e la scuola primaria (3-11 anni).

Nel corso della terza giornata, ovvero il 24 maggio 2023, è stata realizzata l'uscita sul territorio, suddividendo il gruppo dei presenti in due sottogruppi meno numerosi per favorire il dialogo e la partecipazione diretta. Tutti hanno avuto la possibilità di effettuare una visita guidata alla Casa Museo Montessori di Chiaravalle, in cui ripercorrere le tappe salienti della vita di Maria Montessori, soffermandosi sulle influenze che il contesto di crescita familiare e sociale ha avuto nello sviluppo del suo approccio e ponendo in evidenza la dimensione di esperienza globale, per meglio dire "cosmica" della sua biografia. La narrazione dei viaggi, degli incontri, degli incarichi ricevuti o negati, delle sperimentazioni messe in atto, delle scuole aperte e delle allieve formate ha

dialogato con l'esposizione di una parte dei materiali montessoriani che hanno sollecitato la riflessione sulle funzioni e sulle modalità di utilizzo. Contestualmente, è stata condotta un'osservazione sul campo presso l'Istituto Comprensivo Chiaravalle Montessoriano – Casa dei Bambini. In questo caso, il supporto e la disponibilità delle insegnanti hanno favorito l'accesso non intrusivo di piccoli gruppi che, silenziosamente, si sono messi in attento ascolto e osservazione dei bambini e delle bambine impegnati nelle diverse attività accessibili in modo autonomo. L'ingresso a scuola ha costituito un momento per orientarsi criticamente sulle posture, sui vincoli e sulle libertà della comunità di apprendimento (insegnanti-bambini/e) nel dare forma ad un approccio teso a porre l'attenzione sulla spontanea curiosità del bambino e il suo interesse per la conoscenza, favoriti attraverso una cura dell'ambiente e dei materiali didattici. A seguire, come ultimo momento formativo, sono stati raccolti i feedback di studenti e studentesse che hanno restituito le prime suggestioni emerse durante l'esperienza.

#### **4. Voci, echi e risonanze dall'esperienza: direzioni di senso**

Quest'ultima parte del saggio è dedicata a dar voce ai feedback raccolti dal gruppo che ha partecipato all'iniziativa proposta, frequentando le diverse giornate di studio e laboratoriali.

Riprendendo il titolo integrale dell'evento – “Il metodo Montessori tra teoria e pratica: dai servizi educativi per l'infanzia all'università. Parole, materiali, luoghi e tempi di formazione” – si porranno in evidenza alcuni elementi significativi riletti al termine del percorso. Le parole utilizzate per dare senso e significato a quanto è stato vissuto fanno emergere: un pensiero riflessivo che tratteggia le consapevolezze acquisite; le connessioni tra il metodo Montessori e l'approccio della didattica universitaria utilizzato; i saperi appresi grazie al confronto diretto con i materiali; il valore della dimensione esperienziale attraversata, come singoli e come gruppo.

La raccolta dei feedback di studenti e studentesse non è stata interpretata come una mera formalità, ma come un momento partecipativo di autovalutazione e valutazione. È rilevante, dunque, in questa sede, restituire quanto emerso, in ascolto delle istanze di chi ha partecipato e si è posto criticamente in situazione, animando una comunità di apprendimento (Wenger, 2006; Wenger, McDermott, Snyder, 2007) e favorendo scambi reciproci tra studenti/esse, tra studenti/esse e docenti e tra docenti.

La rilevazione è avvenuta al termine del percorso, attraverso un momento dialogato di feedback e rilancio finale e la somministrazione di un questionario semistrutturato online. Complessivamente sono state raccolte 22 risposte,

di cui 18 di studenti/esse del corso di laurea in Scienze dell'educazione e della formazione e 4 di studentesse di Scienze della formazione primaria. 20 intervistati/e su 22 hanno partecipato a tutte le giornate formative e 17 su 22 conoscevano già, anche sommariamente, il metodo Montessori. Rispetto a quest'ultimo elemento, è stato manifestato il desiderio di avere una conoscenza più puntuale di Maria Montessori, con un approfondimento del metodo, sia dal punto di vista di elementi teorici già noti, sia per conoscere un approccio di cui si era a conoscenza in maniera superficiale.

Al termine del percorso, la totalità dei/delle partecipanti, attraverso alcuni item con risposta strutturata del questionario finale, ritiene che: le conoscenze specifiche sul metodo Montessori siano state approfondite; le aspettative e le motivazioni che hanno indotto all'iscrizione del ciclo di seminari e laboratori siano state soddisfatte; l'iniziativa così strutturata possa essere utile ai fini della propria formazione e professionalizzazione.

Un ulteriore aspetto rilevato riguarda il gradimento della modalità didattica utilizzata durante il corso per cui la totalità dei/delle rispondenti sarebbe propensa/a a partecipare, in futuro, a esperienze di didattica universitaria simile a quella realizzata. Rileggendo le motivazioni che orientano una risposta positiva, emergono alcuni elementi utili per una valutazione in ascolto dei significati condivisi e orientata alla riprogettazione (Trincherò, 2021). Dall'analisi delle 20 risposte aperte in cui i/le partecipanti hanno specificato le ragioni della loro soddisfazione, si individuano quattro campi di senso che restituiscono aree rilevanti di lavoro e che delinearemo, supportandole con alcuni stralci dei testi pervenuti.

In primo luogo, 13 studenti su 20 hanno dichiarato che l'elemento che ha generato maggiore soddisfazione nel frequentare il percorso è stata la *stretta ed evidente connessione tra la teoria e la prassi*. Una questione sempre dibattuta in pedagogia (Baldacci, 2010) che può trovare riscontro in una didattica partecipativa e in stretto raccordo con il territorio e con i mondi della vita. È interessante vedere come studenti e studentesse abbiano recepito e percepito l'intenzionalità di fondo che orientava la proposta messa in campo.

“Si tocca con mano la teoria”; c'è “il riscontro immediato tra teoria e pratica e l'esperienza sul campo”; “parteciperei volentieri ad un'attività come quella appena conclusa; un aspetto che ho particolarmente gradito è che ho potuto toccare e vedere ciò che si stava dicendo, quindi fare esperienza”; “sarei propensa a partecipare ad altre esperienze di didattica universitaria, perché lo trovo un modo attivo e molto coinvolgente di toccare con mano le attività studiate o lette a lezione. Conoscere sul campo dà l'opportunità di apprendere più intensamente i concetti e dà modo di appassionarsi maggiormente all'attività svolta. Quindi per me sono state le intere tre lezioni di gradimento in quanto ho toccato in tre modi diversi il metodo Montessori”.

*Toccare l'esperienza educativa* è una dichiarazione di urgenza di senso, del potersi sperimentare nelle pratiche, a partire da approcci teorici che dialogano con i luoghi delle relazioni, in cui tutti si mettono alla prova e si ricollocano in un dialogo fatto di reciprocità e di azioni che prevedono e necessitano la presenza di tante alterità-comunità. Abbiamo bisogno di *saperi appassionati e appassionanti* a cui dedicare tempi di approfondimento, di discussione critica, di ricerca sul campo, di tensione dialettica, di ampio respiro metodologico. *Apprendere intensamente* richiama, infine, all'essere in situazione, a sperimentare, a co-progettare, tutti, come comunità educante, profondamente radicati negli ambienti in cui si generano le dinamiche relazionali, attribuendo valore ai processi di crescita messi in atto. È in questo senso che l'ulteriore sottolineatura recepita in tre risposte al questionario, ci orienta a lavorare per promuovere una didattica esperienziale e relazionale (Kolb, 1984):

C'è stato "un arricchimento personale" e, inoltre, "penso che questo tipo di approccio sia molto più efficace e interessante rispetto allo studio fine a se stesso. Mi è piaciuto in particolare il confronto informale con le colleghe studentesse che ha portato a riflessioni profonde"; "il fatto che si è creato un gruppo (tra colleghi, amiche e professoressa stesse), divertendosi e, allo stesso tempo, imparando una nuova prospettiva".

A ribadire che il *learning by doing* di Dewey messo in campo dalla Montessori e da tanti altri pedagogisti e pedagogiste appassionati e militanti, deve contemplare ed esplicitare nella riflessione, nella progettazione e nella realizzazione delle attività educative e didattiche, ancor più in questi tempi di frammentarietà e di esclusione dell'altro (Han, 2014; 2017), il *learning by doing together*.

Compito dell'educazione è certamente quello di creare opportunità di scoperta, di apprendimento, di vita insieme ed è importante rilevare che per due partecipanti, avere la possibilità di intraprendere una *formazione inedita*, che allontana dalla routine dei processi formativi (forse il vero problema taciuto), ha aperto delle *chance*, anche inaspettate, "per arricchire il mio bagaglio culturale" e "perché così approfondisco tematiche che altrimenti non so se avrei approfondito".

Disegnare paesaggi di apprendimento divergenti, allenare la creatività, mettere in campo il pensiero critico con degli effetti non solo immaginati ma anche vitalmente praticati, lavorare per promuovere la capacità di stare in situazione e di interrogarsi, mettersi in ascolto, accorgersi delle alterità, scegliere i termini del discorso pedagogico facendo riferimento all'esperienza. Di tutto ciò dovremmo sentire l'urgenza! I corsi di laurea coinvolti in questo percorso hanno un compito e una responsabilità importante in tal senso e due studenti l'hanno posto in luce dichiarando che:

“avere esperienze così all’interno della nostra università è un valore aggiunto alla nostra carriera” e “in futuro mi piacerebbe partecipare ad un seminario simile a questo, perché sono argomenti che mi potrebbero servire per la mia formazione futura, ciò che mi è maggiormente piaciuto è che non è stato un seminario svolto interamente nell’aula dell’università, ma ci siamo spostati e siamo andati direttamente a visitare la casa a Chiaravalle”.

*I luoghi, i tempi e i modi della formazione e dell’apprendimento* contribuiscono a ridefinire anche le prefigurazioni professionali e supportano studenti e studentesse a ricollocarsi in situazioni da cui partire per sviluppare competenze riflessive e posizionate. Una dimensione che riguarda anche i/le docenti che promuovono percorsi e processi formativi e impattano, in vario modo, con la disponibilità ad apprendere, a formarsi e a formare di tutti i soggetti in situazione (Fedeli, Deluigi, 2023a; 2023b).

L’ultima domanda aperta del questionario che prendiamo in considerazione è: “cosa resta nel suo personale bagaglio culturale di questa esperienza?”. Ci avvaliamo di categorie interpretative con cui rilanciare le risposte dei/delle partecipanti, a partire da un’analisi testuale da cui sono emersi elementi plurali, sia nelle singole affermazioni, sia nella ricerca di trasversalità tra i feedback ricevuti.

Alcuni temi confermano quelli precedentemente analizzati, specificando ulteriormente il proprio vissuto; altri, invece, definiscono in modo più personale la dimensione formativa (tematica, metodologia, esperienza) che ha lasciato tracce trasformative più evidenti (Brookfield, 2012; Cranton, 2006).

In primo luogo, troviamo l’ampliamento delle conoscenze, esplicitato in 17 risposte; a seguire la sperimentazione di nuovi approcci, la conoscenza di strumenti e tecniche, come l’osservazione sul campo, in 15 risposte; seguono la consapevolezza e l’impatto sulla professionalità in 13 risposte e, infine, si ribadisce l’importanza di un’esperienza di partecipazione e di conoscenza tra pari con gli stessi interessi in 5 risposte.

Di seguito proponiamo un approfondimento mirato che, a partire da un focus su consapevolezza e prefigurazione professionale, consentirà, di fatto, di attraversare tutti i temi emersi nelle risposte. Anche in questo caso, saranno riportati stralci dei testi di studenti e studentesse, integrandoli con immagini fotografiche scattate durante il percorso, in cui far risuonare i significati.

“Nel mio bagaglio culturale rimangono delle conoscenze nuove, *orientandomi sulle scelte che dovrò fare successivamente nella mia carriera*”; “Grazie a tale esperienza ho potuto ampliare i miei orizzonti ed ho potuto sperimentare nuovi *approcci che sicuramente hanno modificato il mio agire didattico*. Ho scoperto tecniche e strumenti che in futuro spero di adottare”; “Attività da proporre concretamente nelle mie future classi di scuola primaria e

dell'infanzia. *Un nuovo sguardo su quali siano gli obiettivi da perseguire quando si lavora nel campo dell'educazione*".

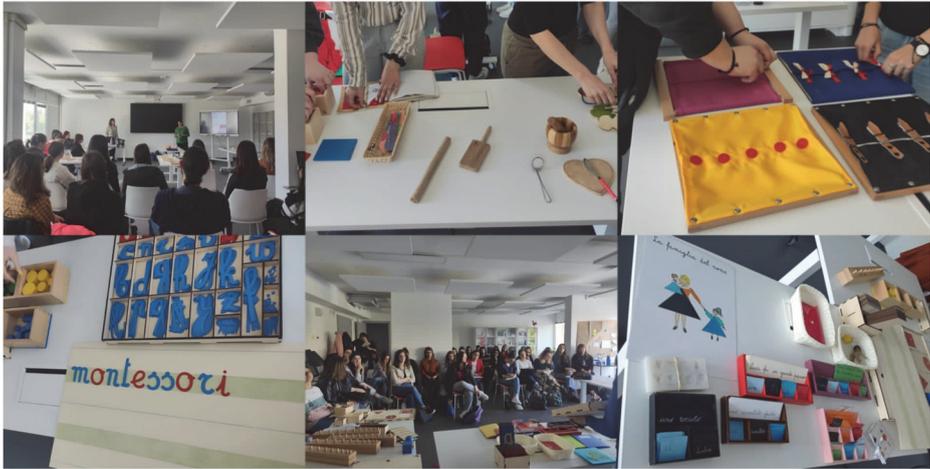


Foto 13 - Dal metodo Montessori ai materiali. Laboratori nel centro Tinc Tec

*Attraversare i saperi*, “toccare con mano” i concetti approfonditi, come già rilevato in precedenza, ha permesso al gruppo di partecipanti di sperimentarsi in *diverse posture critiche di apprendimento*, arrivando a tematizzare cosa potrà essere per loro utile in chiave didattica ed educativa (Foto 13). Non si tratta di *una formazione* che dirige ma, piuttosto, *che orienta*, che apre a scenari percorribili in futuro e percorsi “qui ed ora” insieme a colleghi e colleghe che esercitano il dubbio in situazione.

“Nel mio bagaglio culturale resta la soddisfazione dell’esperienza fatta, nonostante sia *uscita dalla mia comfort-zone*. In più resta, la conferma visiva e pratica che *un metodo alternativo* è davvero una buona soluzione, sia per imparare, sia per insegnare; *dando un senso di sé e del mondo senza l’influenza di preconcetti standard e con una visione creativa*”.

*Gli attraversamenti formativi esperienziali vanno accompagnati*. In questo ha giocato un ruolo molto significativo la presenza di docenti competenti, così come il dialogo con educatrici ed insegnanti che hanno rilanciato stimoli contestualizzati e con riferimenti specifici, accogliendo le domande di studenti e studentesse (Foto 14). *L’expertise che incuriosisce e l’apprendimento appassionato*, quindi, hanno trovato forme di sperimentazione per declinare i contenuti del corso e poterne discutere insieme.

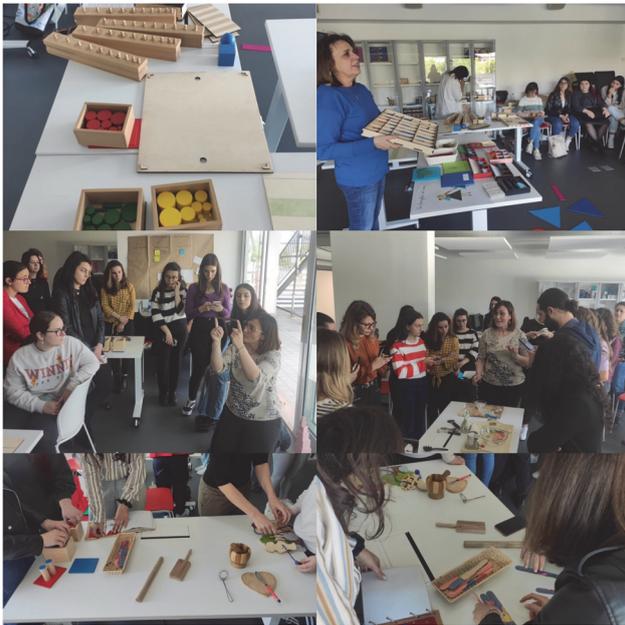


Foto 14 - Dal metodo Montessori ai materiali. Laboratori nel centro Tinc Tec

“*Osservare i bambini intenti nelle loro attività, poter scegliere quella che a loro piace di più, sapersi autocorreggere e lavorare in maniera così silenziosa per la loro tenera età, mi ha insegnato quanto possa essere efficace il metodo montessoriano. Anche nella vita di tutti i giorni non bisogna andare avanti per schemi. Questo seminario, dunque, mi ha arricchito sia in merito ad una mia eventuale futura professione da educatrice sia personalmente. Inoltre ho capito che non bisogna usare un unico metodo uguale per tutti i bambini perché i bambini non sono tutti uguali. Grazie all’osservazione sistematica dell’educatore, per ognuno [...] è preferibile adottare quello [...] più congeniale*”.

L’arricchimento personale e professionale di studenti e studentesse restituisce senso e valore alle esperienze proposte, offrendo spazi dinamici di sperimentazione del proprio sé con gli altri e aprendo modalità formative che riconducono l’apprendimento alla collegialità dell’essere in situazione. Rileggere tale valore, in quanto vissuto direttamente, assume una rilevanza significativa per coloro che operano o che si inseriranno nei servizi e a scuola e che sanno porsi domande di senso per trovare risposte in grado di perturbare proattivamente i più svariati luoghi dell’educazione.

Siamo chiamati, dunque, a praticare una pedagogia che promuova ogni soggetto nella sua complessità, attraverso metodologie educative e didattiche

comunitarie, liberanti e prospettiche che accompagnino il corso della vita nei contesti plurali che si attraversano.



Foto 15 - Esplorazioni sul campo. Osservazione diretta nell'Istituto Comprensivo Chiaravalle Montessoriano – Casa dei Bambini e Casa Museo Montessori

## References

- Balbinot V., Toffol G., Tamburini G. (2016). Tecnologie digitali e bambini: un'indagine sul loro utilizzo nei primi anni di vita. *Medico e bambino*, 35(10): 631-636.
- Baldacci M. (2010). Teoria, prassi e “modello” in pedagogia. Un'interpretazione della prospettiva problematicista. *Education Science & Society*, 1: 65-75.
- Bauman Z. (2010). *Modernità e ambivalenza*. Torino: Bollati Boringhieri (ed. or. 1991).
- Brookfield S. D. (2012). *Teaching for Critical Thinking: Tools and Techniques to Help Students Question their Assumptions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cadei L., Simeone D., Serrelli E., Abeni L. (a cura di) (2022). *L'altro educatore: verso le competenze di secondo livello*. Brescia: Scholé-Morcelliana.
- Codeluppi V. (2007). *La vetrinizzazione sociale. Il processo di spettacolarizzazione degli individui e della società*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Corsi M. (2003). *Il coraggio di educare. Il valore della testimonianza*. Milano: Vita e Pensiero.
- Corsi M. (2020). Le sfide odierne della pedagogia italiana delle famiglie. In D. Bruzzone, E. Musi, a cura di, *Aver cura dell'esistenza. Studi in onore di Vanna Iori* (pp. 177-186). Milano: FrancoAngeli.
- Cranton P. (2006). *Understanding and Promoting Transformative Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Damkjaer M.S. (2018). Sharenting = Good Parenting? Four Parental Approaches to Sharenting on Facebook. In G. Mascheroni, C. Ponte & A. Jorge (Eds). *Digital parenting. The Challenges for Families in the Digital Age* (pp. 209-20148). Nordicom: Yearbook.
- Deluigi R. (2021). Le officine progettuali S-POT: laboratori per il design di servizi socioeducativi. *Educational Reflective Practices*; 2: 20-31.
- Deluigi R., Fedeli L. (2021). Approccio laboratoriale e co-teaching: metodologie plurali per una formazione integrata. *Lifelong Lifewide Learning*; 17: 95-106.
- Deluigi R., Marino I. (2023). Apprendere in situazione: la didattica universitaria partecipativa in dialogo con il sistema integrato 0-6. *Education Science & Society*; 1: 36-45.
- Dewey J. (1973). *Esperienza e Educazione*. Firenze: La Nuova Italia, (ed. or. 1938).
- Fedeli L., Deluigi R. (2023a). An Autoethnographic Approach to Faculty Development Through a Longitudinal Analysis of a Co-taught Workshop. In: G. Fulantelli, D. Burgos, G. Casalini, M. Cimitile, G. Lo Bosco, D. Taibi (Eds). *Higher Education Learning Methodologies and Technologies Online. HELMeTO 2022*. Cham: Springer Nature, pp. 122-135.
- Fedeli L., Deluigi R. (2023b). Co-teaching and video production-based workshop as drivers for meaningful learning. *Q-TIMES WEBMAGAZINE*, 15(3): 312-327.
- Floridi L. (2015). *The Onlife Manifesto. Being Human in a Hyperconnected Era*. Springer Open.
- Floridi L. (2021). Digital Time: Latency, Real-time, and the Onlife Experience of Everyday Time. *Philosophy & Technology*, 34: 407-412.
- Freire P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra (ed. or. 1968).
- Freire P. (2010). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra (ed. or. 1997).
- Gamelli I. (2011). *Pedagogia del corpo*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Gamelli I., Mirabelli C. (2019). *Non solo a parole. Corpo e narrazione nell'educazione e nella cura*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Han B-C. (2014). *La società della trasparenza*. Milano: Nottetempo, (ed. or. 2012).
- Han B-C. (2017). *L'espulsione dell'Altro: società, percezione e comunicazione oggi*. Milano: Nottetempo, (ed. or. 2016).
- Honegger Fresco G. (2017). Prefazione. In: M. Valle, *La pedagogia Montessori e le nuove tecnologie. Un'integrazione possibile?*. Torino: Il leone verde.
- Key E. (1906). *Il secolo dei fanciulli*. Milano: Bocca (ed. or. 1900).
- Kolb D. (1984). *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Milani L. (2020). *Competenza pedagogica e progettualità educativa*. Brescia: Scholè.
- Ministero dell'Istruzione (2021). *Linee pedagogiche per il Sistema integrato zerosei*. Text available at the website <https://www.miur.gov.it/documents/20182/1945318/Bozza+Linee+pedagogiche+0-6.pdf/5733b500-2bdf-bb16-03b8-a299ad5f9d08?t=1609347710638>. September 28, 2023.
- Montessori M. (1962). Trovai oro invece di grano. *Vita dell'infanzia*. XI(5-6): 3-4.
- Montessori M. (1969). *Il segreto dell'infanzia*. Milano: Garzanti, (ed. or. 1950).
- Montessori M. (1999a). *Il segreto dell'infanzia*. Milano: Garzanti, (ed. or. 1950).

- Montessori M. (1999b). *La mente del bambino*. Milano: Garzanti, (ed. or. 1952).
- Montessori M. (2000). *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*. Edizione critica. Roma: Opera Nazionale Montessori.
- Montessori M. (2015). Introduction on the Use of Mechanical Aids. *AMI Journal*, 5-7, Text available at the website <https://www.montessori-ami.edu.hk/wp-content/uploads/2019/05/TreasureArticle2015.pdf>. September 1, 2023.
- Pati L. a cura di (2014). *Pedagogia della famiglia*. Brescia: La Scuola.
- Regni R. (2014). Polarizzazione dell'attenzione e armi di "distrazione" di massa. *Il Quaderno Montessori*, 123: 18-28.
- Romanazzi (2022). *Digitalizzazione e famiglie. Il tempo dell'infanzia nella prospettiva montessoriana*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Salvatore S., Palmieri A., Pergola F., Ruggieri R.A. (2019). Trasformazioni sociali, affettivizzazione della sfera pubblica e ricercar di senso. *Education Sciences & Society*, 2: 206-255.
- Stramaglia M. (2009). *I nuovi padri. Per una pedagogia delle tenerezze*. Macerata: Eum.
- Telefono Azzurro, Doxa Kids (2020). *La Salute Mentale dei Bambini e degli Adolescenti in Tempi di Coronavirus. Giornata internazionale per I Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza*. Text available at the website [http://azzurro.it/wp-content/uploads/2020/-12/Pubblicazione-20-novembre\\_DEFINITIVO\\_Rev.pdf](http://azzurro.it/wp-content/uploads/2020/-12/Pubblicazione-20-novembre_DEFINITIVO_Rev.pdf). January 5, 2022.
- Trincherò R. (2021). *Valutare gli apprendimenti nella didattica universitaria*. Verona: QuiEdit.
- Uhls Y.T. (2015). *Media Moms & Digital Dads: A Fact-Not-Fear Approach to Parenting in the Digital Age*. London: Taylor & Francis.
- Warella V.W., Santi D.E., Suryanto (2022). Social media addiction in early childhood. *International Conference of Humanities and Social Sciences (ICHSS)*, 1(1): 277-282.
- Wenger E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Wenger E., McDermott R., Snyder W. M. (2007). *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*. Milano: Guerini e Associati.

## Conoscenza e visione per una scuola come salvaguardia della democrazia

### Knowledge and vision for a school as a safeguard of democracy

*Renata Maria Viganò\**

#### **Riassunto**

A fronte della complessità della questione scolastica, il discorso su quest'ultima è spesso superficiale e non attinge né a una sua conoscenza approfondita suffragata da dati autorevoli e competenze scientifiche né a una visione del ruolo imprescindibile della scuola nella promozione e salvaguardia della democrazia. Il contributo esamina perciò un insieme di evidenze poste in luce da autorevoli indagini e da fonti statistiche nazionali e internazionali da cui risaltano molteplici criticità persistenti nel sistema di istruzione e formazione del nostro Paese il quale non riesce ad assolvere quanto sancito dalla Costituzione e rischia anzi di farsi ulteriore veicolo di discriminazione sociale. Approda pertanto a delineare alcune direzioni di impegno prioritario per ridare valore alla scuola come leva di una società democratica: ritessere il tessuto valoriale, dare fiducia alla scuola, coltivare la cultura valutativa, dare centralità educativa ai luoghi della formazione.

**Parole chiave:** Scuola, educazione, democrazia, società, indagini internazionali

#### **Abstract**

In the face of the complexity of the school question, the discourse on the latter is often superficial and draws neither on its in-depth knowledge supported by authoritative data and scientific expertise nor on a vision of the essential role of the school in promoting and safeguarding democracy. The paper therefore examines a set of evidence highlighted by national and international authoritative surveys and statistical sources from which many persistent critical issues stand out in the education and training system of our country, which fails to fulfill what is enshrined in our Constitution and indeed risks becoming a further vehicle of social discrimination. The Author therefore outlines some directions of priority commitment to restore value to the school as a lever of a democratic society: reweave the fabric of values, trust the school, cultivate the culture of evaluation, give educational centrality to school.

**Key words:** School, education, democracy, society, international surveys

---

\* Ordinario di Pedagogia sperimentale, Università Cattolica del Sacro Cuore, e-mail: [renata.vigano@unicatt.it](mailto:renata.vigano@unicatt.it).

*Articolo sottomesso: 08/06/2023, accettato: 23/10/2023*

*Pubblicato online: 29/12/2023*

## **1. Conoscere e pensare la scuola**

A chi per professione svolge ricerca pedagogica ed educativa accade di sentirsi domandare un parere, un intervento, un contributo “sulla scuola oggi”. Chi scrive si occupa di scuola da molti anni ma avverte un lieve disagio ogni volta che riceve tale richiesta, come dinanzi a un obiettivo troppo ambizioso. In realtà, fare il punto sulla scuola è come voler restituire in un’istantanea l’intreccio complesso di informazioni, riflessioni, incontri, esperienze accumulate nel corso di un lungo viaggio, le quali vanno interpretate alla luce di una comprensione profonda degli impliciti culturali e dei retaggi che pervadono un universo così complesso. Giacché la postura dello studioso poggia sull’umiltà, sul “sapere di non sapere”, è più prudente e onesto riconoscersi non onniscienti e posizionare il proprio contributo nei termini di un apporto inevitabilmente parziale ma, proprio perché consapevole di tale limite, probabilmente più veridico.

Tale premessa approda a delineare una questione affatto astratta con cui confrontarsi riguardo a un possibile discorso sulla scuola oggi, movendo dal rapporto tra la narrazione che se ne fa, la conoscenza che se ne ha e la visione progettuale (se esiste) che la riguarda.

In realtà di scuola oggi si ragiona pochissimo, se non in occasioni di riflessione approfondita le quali però restano per lo più circoscritte. Parrebbe il contrario: non vi è giornale, notiziario, *social* che non divulghi e commenti notizie sulla scuola, dal professore vessato dagli studenti alla maestra maltrattante, dall’annuncio di un nuovo piano di assunzione degli insegnanti allo studente vittima di bullismo, dalla scolaresca distintasi in una competizione internazionale alle polemiche sui compiti delle vacanze e così via. È parlare di scuola? Non propriamente. È dare ribalta a un evento di cronaca che cattura l’attenzione e che occasionalmente ha a che vedere con la scuola ma potrebbe anche riguardare altri settori, con corredo di commenti talvolta competenti talaltra quanto meno discutibili. Nell’arco di pochi giorni la notizia perde richiamo e si parla d’altro fino a quando, ciclicamente, nuovi accadimenti riavviano il processo.

Durante e dopo la pandemia da Covid-19 si è parlato molto di scuola; forse mai come allora si è avuta l’opportunità di rendersi conto che la scuola è molto più che un posto dove si va per un certo periodo di anni ad apprendere un insieme di conoscenze più o meno utili. La sofferenza tangibile e diffusa dei minori sottratti per mesi all’esperienza scolastica quotidiana ha reso visibile che la scuola è un contesto di vita assai ampio e denso di relazioni complesse in cui si definisce la propria identità. Non sembra però che la dura lezione sia stata in

grado di scalfire l'inerzia del sistema; senza nulla togliere al ruolo importante e in alcuni casi insostituibile di esperti e specialisti, non è infarcendo la scuola di psicologi e percorrendo la via della medicalizzazione che si risolve un problema che è primariamente culturale, educativo e sociale.

Pensare la scuola non è parlare di scuola purchessia ma ridare voce a un pensiero alto, non astratto bensì consapevole che nella scuola reale si incarna la visione di ciò che, come società, vogliamo essere; per dirla con Laberthonnière «L'idea che ci si fa dell'educazione e dell'ufficio dell'educatore dipende evidentemente dall'idea che ci si fa dell'uomo e del suo destino» (1923, p. 1).

Il tema è complesso e pervasivo: attraversa le generazioni, le classi sociali, le strutture economiche e produttive, gli assetti normativi, amministrativi e gestionali; occorrono perciò azioni diverse integrate e una visione strategica nel medio termine poiché i benefici di questi processi non si misurano nel breve periodo. Né i risultati sono apprezzabili subito, sempre e secondo una prospettiva di analisi unica e costante; serve un disegno di sviluppo e miglioramento continuo, basato sulla convinzione che investire nel sistema educativo del paese genera valore per la società intera (Stiglitz e Greenwald, 2014). Altrimenti «i burocrati macchina, i professori ignoranti, i politici bambini, i diplomatici impossibili, i generali incapaci, l'operaio inesperto, l'agricoltore patriarcale e la retorica che ci rode le ossa» (Villari, 1866, p. 31) trovano facile terreno di riconquista, nei modi e nelle forme corrispondenti alla società odierna in cui la conoscenza è fattore ineludibile per lo sviluppo, la convivenza civile, la giustizia.

Cause, condizioni e strategie migliorative di tale scenario non vanno però cercate solo nell'intrico di aspetti sociali, economici, politici, amministrativi e organizzativi. È quasi superfluo rammentare il richiamo all'emergenza educativa per prendere coscienza delle conseguenze nefaste e dei rischi indotti dalla progressiva erosione dell'educazione come orizzonte di impegno sociale e istituzionale. L'onda lunga di ideologie che hanno minato la responsabilità educativa di individui, gruppi e istituzioni, i conseguenti atteggiamenti di delega fra i vari soggetti pubblici e privati, la scarsa incidenza della riflessione culturale e della ricerca scientifica autorevole, il dilagare di modelli e pratiche orientate a criteri privi di un fondamento radicato nel principio del rispetto per la persona, sono tutti fattori concorrenti alla criticità del quadro attuale (Maritain, 1950; Acone, 1986; Borghesi, 2005; Chiosso, 2009; Merieu, 1998).

Aver espulso l'educazione dal nucleo generativo dei sistemi di istruzione e formazione, confinandola nel privato individuale, ha indebolito la capacità culturale, politica e sociale di apprezzare l'importanza dell'educazione medesima e ha ingenerato danni gravi nel tessuto sociale e politico, nei sistemi economici e nella cultura amministrativa e organizzativa (Viganò, 2013). Non si costruisce la comunità senza alimentarla di significati condivisi che riempiono di senso i

concetti di capitale umano e sociale. Altrimenti i sistemi formativi finiscono per ridursi ad apparati orientati a *performances* di modesta visione e a terreno di conquista di interessi economici e commerciali, smarrendo l'obiettivo essenziale del servizio alla persona e alla società.

## 2. I grandi numeri

Il sistema di istruzione e formazione è molto complesso e l'idea di pilotarlo verso traguardi di miglioramento appartiene probabilmente alla sfera dell'utopia; occorrono assieme visione e realismo, coraggio politico e prudenza lungimirante, cultura dell'educazione e della scuola unitamente all'umiltà di riconoscere ricchezze e opacità della sfera scolastica. Forse, un compito che oltrepassa le condizioni e le possibilità della politica del nostro tempo.

Basta ricordare i numeri della nostra scuola: conta 907.817 occupati a tempo indeterminato e 270.049 a tempo determinato (escluse università, AFAM, dipendenti da regioni e autonomie locali e da regioni a statuto speciale); in tutto 1.177.866 dipendenti; il totale del pubblico impiego fa 2.914.988 a t.ind. e 327.011 a t.d. (totale 3.241.999). Vuol dire che il 36,33% dei dipendenti pubblici lavora nella scuola, la quale è in assoluto la più grande azienda del Paese, e che circa il 23% del personale della scuola è precario, percentuale di gran lunga più elevata rispetto a qualsiasi altro comparto del pubblico impiego. Il personale a t.d. della scuola rappresenta da solo più del 72% del personale a t.d. di tutto il pubblico impiego<sup>1</sup>. L'anomalia di tale situazione è resa ancor più complessa dalla permanenza, tra gli insegnanti, di una componente di precari storici la cui numerosità ha raggiunto dimensioni non più sostenibili, sia per gli effetti sulla qualità dei processi d'insegnamento e dei risultati di apprendimento sia per la dignità delle persone chiamate a formare i cittadini del futuro. Né è ragionevole prevedere che si trovi una soluzione a breve-medio termine, stanti l'inverno demografico alle porte, le condizioni economiche e occupazionali e lo stato di salute e stabilità politica del Paese.

Nell'a.s. 2022/2023<sup>2</sup> nelle istituzioni scolastiche statali gli alunni sono 7.286.151, le classi 366.310; le sedi scolastiche 40.466. Le scuole paritarie (la fonte è la medesima, i dati sono riferiti all'a.s. 21/22) sono 12.096 con 817.413 studenti; di queste il 70,5% sono scuole per l'infanzia. In altri termini, di tutti gli studenti nel nostro paese (8.103.564) un buon 10% frequenta la scuola paritaria la quale, verosimilmente, supporta in maniera significativa il grande fabbisogno di istituzioni educative per i più piccoli che lo Stato non riesce a soddisfare.

---

<sup>1</sup> Annuario Statistico 2022 della Ragioneria Generale dello Stato.

<sup>2</sup> Ufficio Statistico MIM, settembre 2022, dati riferiti all'a.s. 2023.

### 3. Dati comparativi e questioni aperte

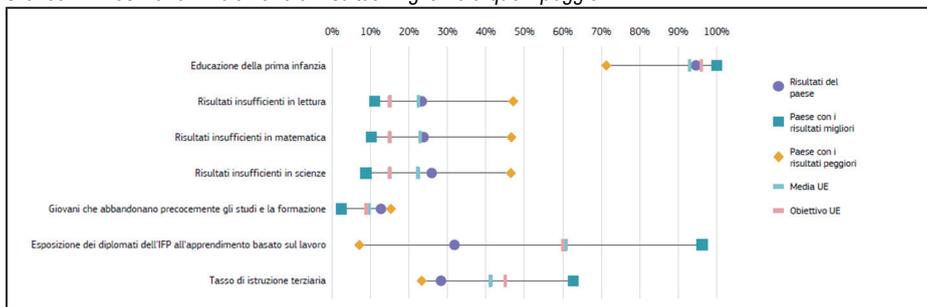
Uno sguardo ai dati comparativi a livello internazionale attesta alcuni problemi permanenti nel nostro sistema di istruzione e formazione (cfr. Tabella 1 e Grafico 1).

Tabella 1 – Panoramica degli indicatori chiave

			Italia		UE		
			2011	2021	2011	2021	
<b>Traguardi a livello di UE</b>			<b>Traguardo 2030</b>				
Partecipazione all'educazione della prima infanzia (dai 3 anni all'età di inizio dell'istruzione primaria obbligatoria)			≥ 96 %	97,3% <sup>13</sup>	94,6% <sup>20</sup>	91,8% <sup>13</sup>	93,0% <sup>20</sup>
Discenti all'ottavo anno della scuola dell'obbligo con scarsi risultati in termini di competenze digitali			< 15%	:	:	:	:
Quindicenni con scarsi risultati in:	Lettura	< 15%	21,0% <sup>09</sup>	23,3% <sup>10</sup>	19,7% <sup>09</sup>	22,5% <sup>10</sup>	
	Matematica	< 15%	24,9% <sup>09</sup>	23,8% <sup>10</sup>	22,7% <sup>09</sup>	22,9% <sup>10</sup>	
	Scienze	< 15%	20,6% <sup>09</sup>	25,9% <sup>10</sup>	18,2% <sup>09</sup>	22,3% <sup>10</sup>	
Abbandono precoce dell'istruzione e della formazione (18-24 anni)			< 9%	17,8%	12,7% <sup>b</sup>	13,2%	9,7% <sup>b</sup>
Esposizione dei diplomati dell'IFP all'apprendimento basato sul lavoro			≥ 60% (2025)	:	31,8%	:	60,7%
Completamento dell'istruzione terziaria (25-34 anni)			≥ 45%	21,1%	28,3% <sup>b</sup>	33,0%	41,2% <sup>b</sup>
Partecipazione degli adulti all'apprendimento (25-64 anni)			≥ 47% (2025)	:	:	:	:
<b>Altri indicatori contestuali</b>							
Indicatore di equità (punti percentuali)			:	18,4 <sup>10</sup>	:	19,30 <sup>10</sup>	
Abbandono precoce dell'istruzione e della formazione (18-24 anni)	Nati nel paese		15,3%	10,7% <sup>b</sup>	11,9%	8,5% <sup>b</sup>	
	Nati nell'UE		30,5%	21,5% <sup>b</sup>	25,3%	21,4% <sup>b</sup>	
	Nati al di fuori dell'UE		43,4%	34,7% <sup>b</sup>	31,4%	21,6% <sup>b</sup>	
Completamento dell'istruzione secondaria superiore (20-24 anni, ISCED 3-8)				77,3%	83,5% <sup>b</sup>	79,6%	84,6% <sup>b</sup>
Completamento dell'istruzione terziaria (25-34 anni)	Nati nel paese		22,9%	31,5% <sup>b</sup>	34,3%	42,1% <sup>b</sup>	
	Nati nell'UE		11,5%	13,2% <sup>b</sup>	28,8%	40,7% <sup>b</sup>	
	Nati al di fuori dell'UE		11,5%	12,6% <sup>b</sup>	23,4%	34,7% <sup>b</sup>	
Investimenti nell'istruzione	Spesa pubblica per l'istruzione in percentuale del PIL		4,1%	4,3% <sup>20</sup>	4,9%	5,0% <sup>20</sup>	
	Spesa pubblica per l'istruzione come percentuale della spesa pubblica totale		8,3%	7,5% <sup>20</sup>	10,0%	9,4% <sup>20</sup>	

Fonte: European Commission, Education and Training Monitor 2022, Italy

Grafico 1 - Posizione in relazione ai risultati migliori e a quelli peggiori

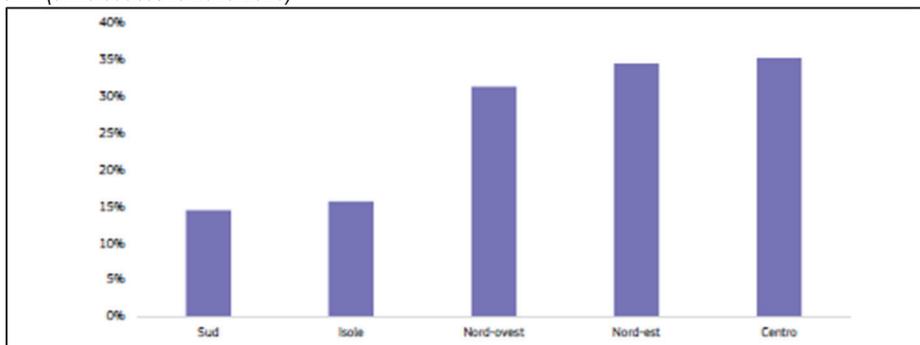


Fonte: DG Istruzione, gioventù, sport e cultura, in base a dati Eurostat (IFL 2021, UOE 2020) e OCSE (PISA 2018)

### 3.1. Educazione e cura per l'infanzia

Il dato riguardante l'educazione e la cura per l'infanzia appare confortante. Quasi tutti i bambini dai tre ai sei anni partecipano all'educazione della prima infanzia; nel 2020 il 94% era iscritto a programmi di educazione della prima infanzia, superando la media UE del 93% e non molto distante dal traguardo UE del 96% entro il 2030. Resta però su valori ben inferiori il tasso di iscrizione dei piccoli sotto i tre anni, anche se si registra un lieve incremento passando dal 25,5% nel 2018/2019 al 26,9% nel 2019/2020 (Istat, 2021), in seguito a un aumento dell'offerta combinata con una riduzione del numero di bambini conseguente al calo dei tassi di natalità. L'aumento più significativo dei posti si registra al sud e nelle isole (rispettivamente pari al 4,9% e al 9,1%, rispetto all'1,5% a livello nazionale), verosimilmente per l'impatto delle misure statali adottate negli anni per il riequilibrio dei divari territoriali. Permangono tuttavia ampi divari nell'offerta di servizi di assistenza all'infanzia, sia tra il nord e il sud sia tra le grandi città e i comuni più piccoli (Grafico 2).

Grafico 2 - Posti di educazione e cura della prima infanzia ogni 100 bambini di età compresa tra zero e due anni (anno educativo 2019/2020)



Fonte: Istat, 2021

### 3.2. Abbandono scolastico

Altri traguardi e indicatori contestuali disegnano un quadro con molte zone d'ombra per il nostro Paese. L'abbandono scolastico è spesso oggetto di dibattito, programmi e iniziative volti a contrastarlo poiché, nonostante i costanti anche se lenti miglioramenti, rimane una sfida importante per il sistema di istruzione italiano. Il tasso è in calo ma resta tra i più alti dell'UE, in particolare al sud e tra i nati all'estero. La percentuale di giovani nella fascia di età compresa tra 18 e 24 anni che abbandonano precocemente l'istruzione e la formazione è stata del 12,7% nel 2021, inferiore al 13,1% dell'anno precedente ma ben al di

sopra della media UE del 9,7% e a notevole distanza dal nuovo traguardo a livello di UE del 9%.

La differenza del tasso varia considerevolmente da una regione all'altra: spazia dal 9,6% del nord-est al 15,3% del sud con un picco del 21,2% in Sicilia. I ragazzi hanno più probabilità delle ragazze di abbandonare precocemente la scuola (14,8% contro 10,5%), con un divario di genere superiore alla media (4,3 punti percentuali rispetto ai 3,5 punti percentuali della media UE). Attestandosi a più del 3%, il tasso di abbandono scolastico dei giovani tra 18 e 24 anni nati all'estero è il triplo rispetto a quello di chi è nato in Italia (10,7%) ed è notevolmente superiore alla media UE del 21,2%.

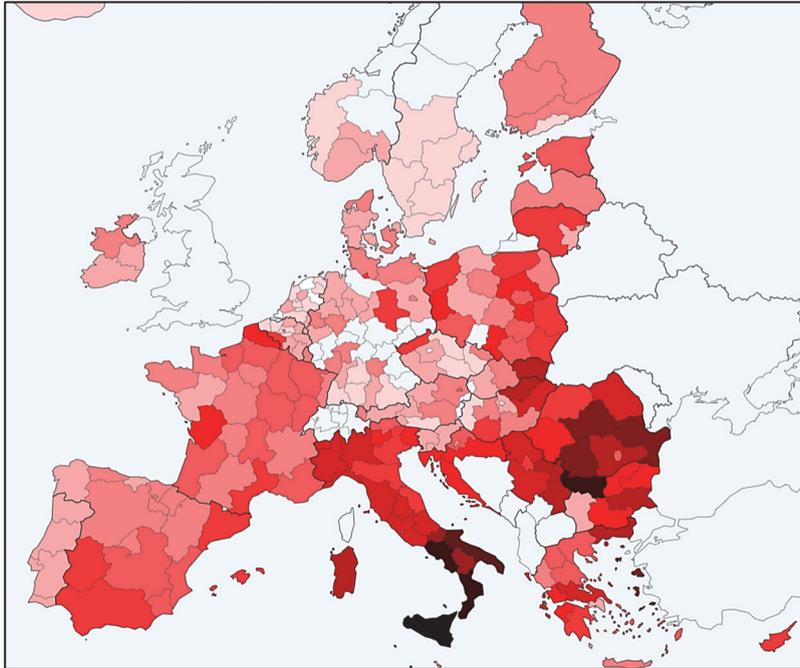
### 3.3. *INEET*

Non meno complesso è il problema dei NEET ossia i giovani che né studiano né lavorano restando perciò fuori da ogni percorso di lavoro, istruzione e formazione. La consistenza del fenomeno è drammatica in Italia: il 23,1% dei giovani tra i 15 e i 24 anni si trova in tale condizione; è la percentuale più alta tra i Paesi europei (media UE 13,1%), superiore di quasi 10 punti rispetto a Spagna (14,1%) e Polonia (13,4%) e più del doppio di Germania e Francia (9,2%).

La visualizzazione del dettaglio regionale mette in risalto la situazione assai critica del nostro Paese, in particolare nel Mezzogiorno. Nel 2021 ultima in assoluto è la Sicilia con il 30,2%, in peggioramento di quasi un punto rispetto al 2020; a seguire la Campania, con il 27,7% (28% l'anno precedente). Risalendo, dopo una regione bulgara, vi è la Calabria (27,2%). La media europea è del 10,8% (in miglioramento rispetto all'11,1% di un anno prima) ma in Italia solo la Provincia autonoma di Bolzano supera appena la media, fermandosi al 10,5%. Il problema non riguarda solo il Sud: in Piemonte i NEET sono il 17,7%, come nel Lazio; poco meglio va in Lombardia con il 17,3% (ma erano il 15,7 un anno prima).

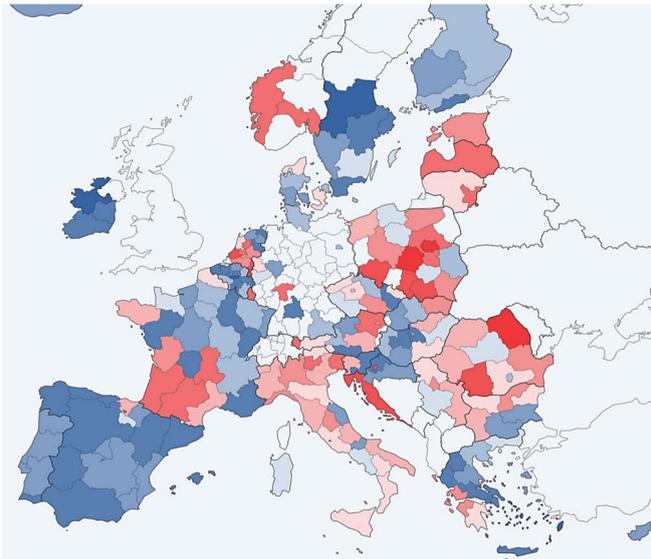
Solo in quattro regioni (Marche, Molise, Campania e Sardegna) si assiste a un calo dei NEET. In tutte le altre nei due anni segnati anche dalla pandemia la situazione è peggiorata, in particolare in Friuli-Venezia Giulia, Provincia di Trento, Liguria, Umbria e Lombardia.

Grafico 3 - Confronto tra le regioni europee. Da 15 a 24 anni, % annua di giovani che non studiano né lavorano



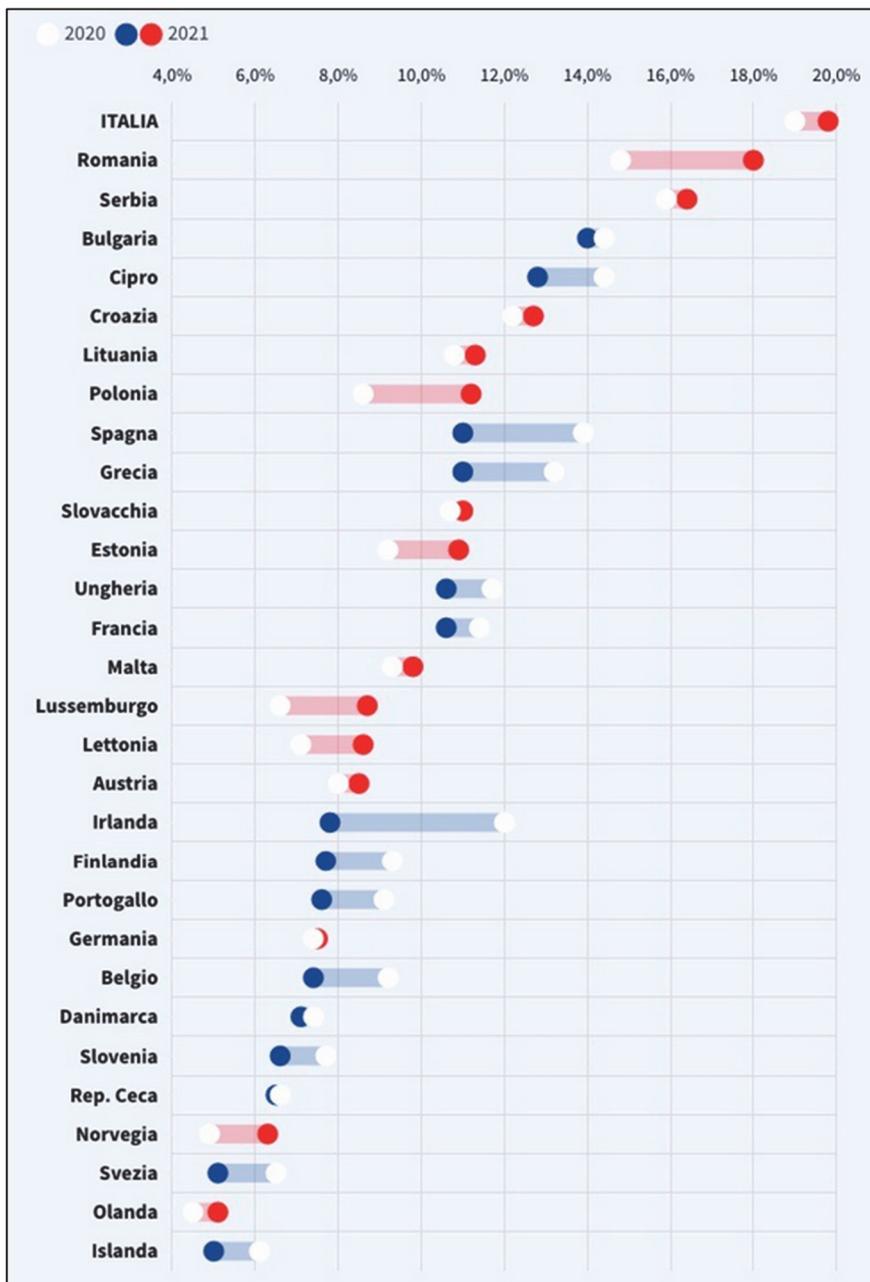
Fonte: EUROSTAT, 2022

Grafico 4 - La tendenza al peggioramento. Da 15 a 24 anni, differenza % 2021 su 2020 di giovani che non studiano né lavorano



Fonte: EUROSTAT, 2022

Grafico 5 – Confronto tra Paesi. Da 15 a 24 anni, % annua di giovani che non studiano né lavorano, per Stato. Dato annuale e differenza % 2021 su 2020

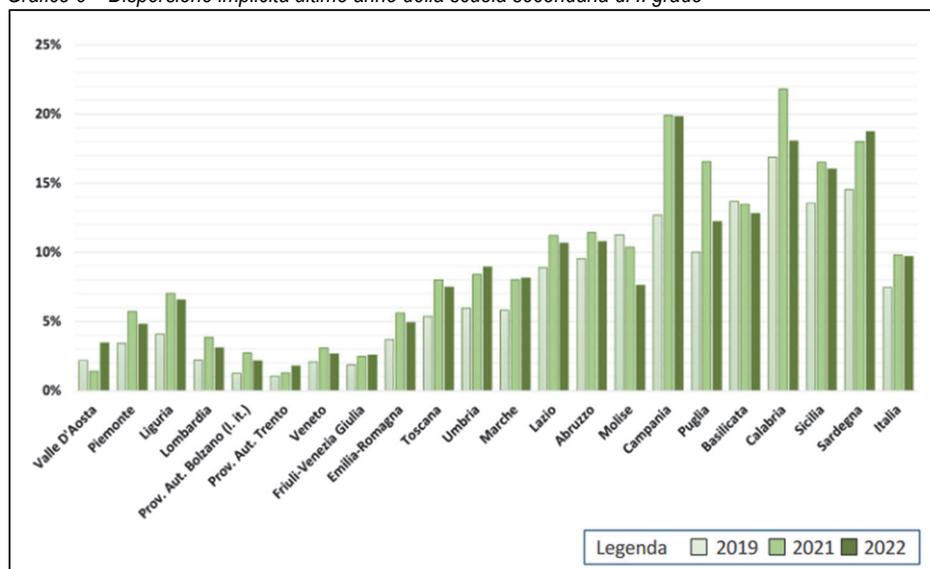


Fonte: EUROSTAT, 2022

### 3.4. La dispersione implicita

Il quadro complessivo è però ancor più complesso; le rilevazioni INVALSI hanno posto in luce la cosiddetta dispersione implicita riguardante gli studenti che pur conseguendo il titolo di studio al termine dell'istruzione secondaria di secondo grado non possiedono le competenze minime attese e sono perciò esposti a prospettive occupazionali e sociali limitate. Dal Rapporto INVALSI 2022 risulta che il 9,7% dei diplomati si trova in tale condizione, con ampie differenze fra regioni: gli allievi fragili sono il 19,8% in Campania, 18,7% in Sardegna, 18% in Calabria, 16% in Sicilia; simili dati sono allarmanti per la collettività intera.

Grafico 6 – Dispersione implicita ultimo anno della scuola secondaria di II grado



Fonte: Invalsi, 2022

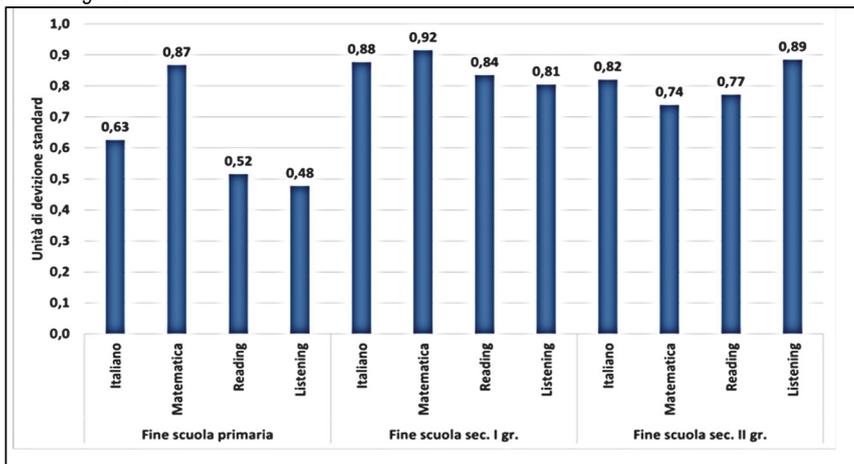
### 3.5. Il peso delle condizioni territoriali, familiari e socioeconomiche

Dalle rilevazioni INVALSI si trae purtroppo di anno in anno conferma che il nostro sistema di istruzione e formazione non ha la forza di corrispondere al principio di equità costituzionalmente sancito.

Permangono le differenze territoriali: come sopra osservato, la media nazionale dei NEET è al 23,1% ma in Sicilia, Campania, Calabria e Puglia si arriva ad avere 3 giovani NEET ogni 2 giovani occupati; la media nazionale della dispersione esplicita è al 9,7% ma in alcune regioni del Sud la percentuale è più alta con una punta del 19,8% in Campania; riguardo alla dispersione implicita i dati presentati poco sopra denunciano un quadro in cui le differenze territoriali sono evidenti.

Permane anche la situazione di difficoltà degli alunni con genitori in possesso di un titolo di studio medio-basso: la scuola non riesce a ridurre lo svantaggio medio nei risultati provenienti da famiglie il cui titolo di studio più alto posseduto è la licenza media rispetto a quelle in cui almeno un genitore è laureato (cfr. Grafico 7).

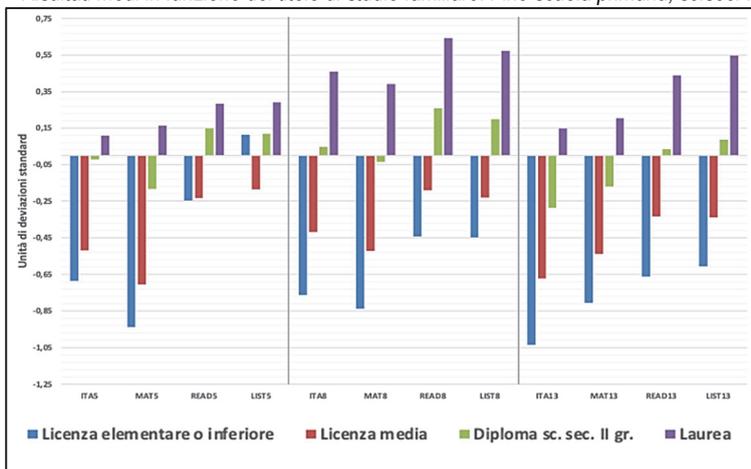
Grafico 7 – Differenze medie dei risultati in funzione del titolo di studio familiare. Fine scuola primaria, sc.sec. I e II grado



Fonte: Invalsi, 2022

Alla fine di tutti e tre i segmenti dell’istruzione scolastica i rendimenti medi rispetto al titolo di studio familiare sono molto diversi e tendono a crescere all’aumentare dei gradi scolastici (cfr. Grafico 8).

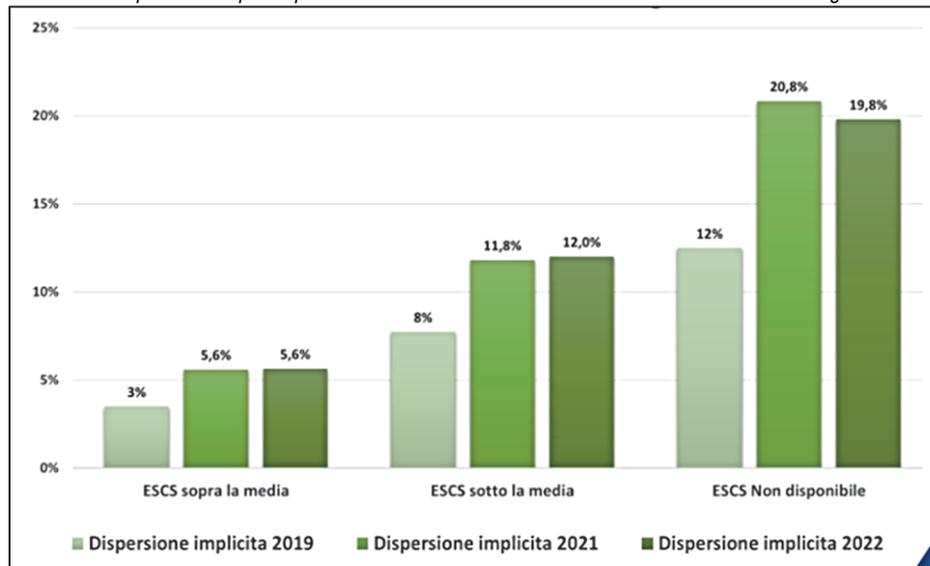
Grafico 8 – Risultati medi in funzione del titolo di studio familiare. Fine scuola primaria, sc.sec. I e II grado



Fonte: Invalsi, 2022

Anche il peso dell'origine sociale grava sulla dispersione implicita: in termini di punti percentuali quest'ultima è più che doppia per gli studenti che provengono da famiglie meno avvantaggiate e quasi quadrupla per gli studenti di cui non sono disponibili i dati di *background*, la qual cosa induce a ipotizzare che l'assenza di tale dato celi una categoria di ulteriore fragilità (cfr. Grafico 9).

Grafico 9 – Dispersione implicita per classi di ESCS. Ultimo anno della scuola secondaria di II grado

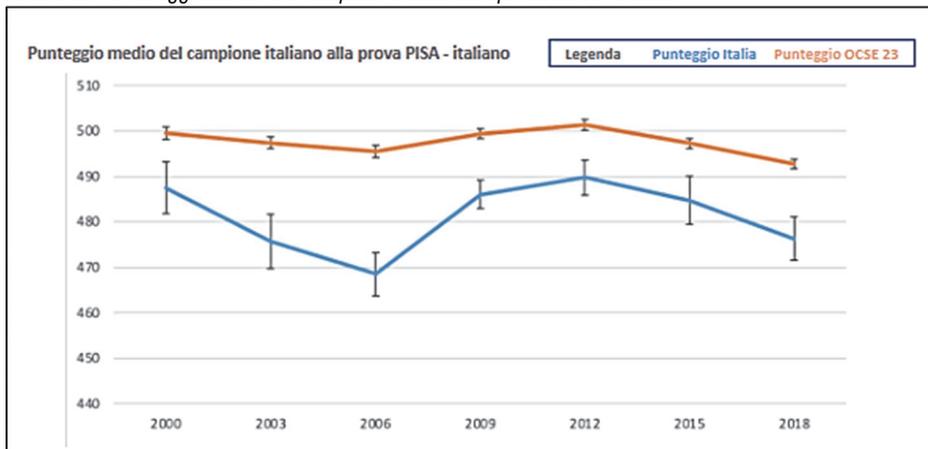


Fonte: Invalsi, 2022

### 3.6. Criticità che perdurano

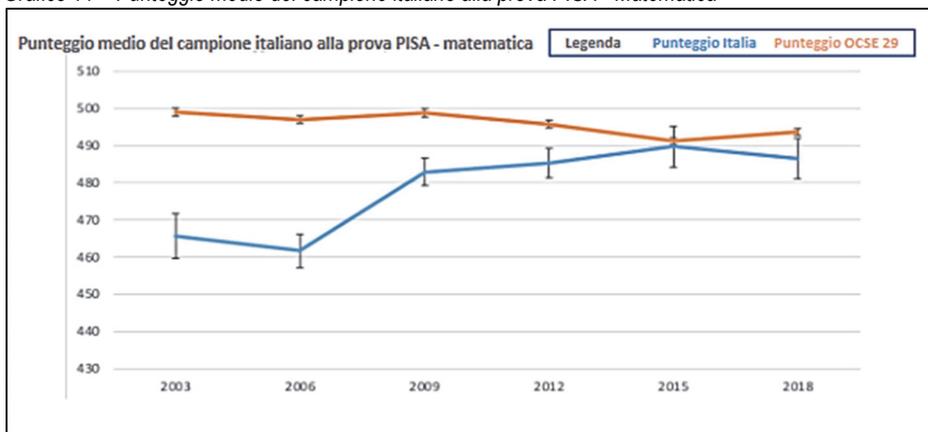
L'osservazione delle tendenze nel corso degli anni fa cogliere altri aspetti di complessità nelle debolezze irrisolte nel nostro sistema scolastico. Nella comprensione della lettura i nostri quindicenni si posizionano sotto la media OCSE da oltre vent'anni e i risultati sono in calo dopo il 2012; anche in matematica i nostri si posizionano sotto la media OCSE e dal 2015 si è interrotto il *trend* di crescita che si era avviato dal 2006. (cfr. Grafici 10 e 11).

Grafico 10 – Punteggio medio del campione italiano alla prova PISA - Italiano



Fonte: Pisa, 2018

Grafico 11 – Punteggio medio del campione italiano alla prova PISA - Matematica

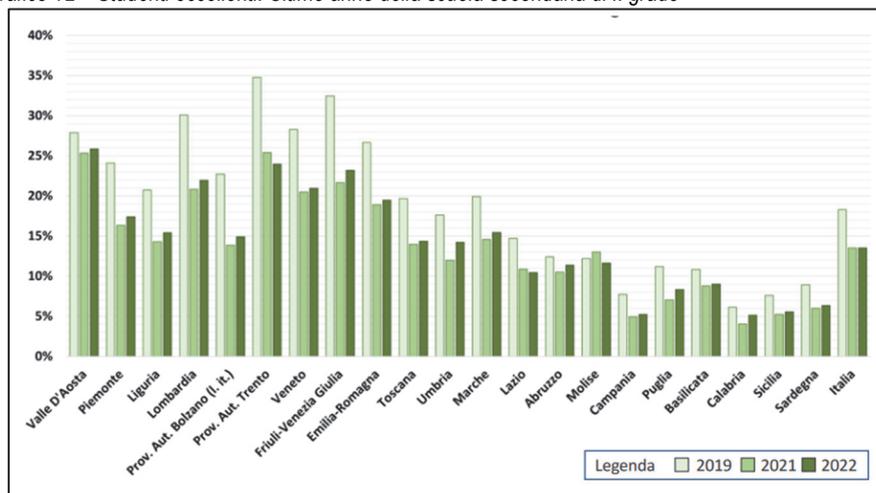


Fonte: Pisa, 2018

### 3.7. Quali opportunità per gli studenti eccellenti?

Non mancano nelle nostre scuole studenti che terminano la scuola secondaria di secondo grado con risultati, alle prove di competenza, buoni o molto buoni: sono il 13,5% del totale a livello nazionale ma salgono al 20% e oltre in Emilia-Romagna, Veneto, Lombardia, Friuli-Venezia Giulia, Provincia Autonoma di Trento e Valle d'Aosta, mentre oscillano tra il 5% e il 6% in Calabria, Campania, Sicilia e Sardegna. Ciò indica che le regioni con esiti più problematici hanno non solo molti studenti fragili ma anche pochi che conseguono risultati solidi e robusti. Si può dire che sia in crisi tutta la filiera dell'inclusione, lungo la dimensione sia della fragilità sia dell'eccellenza (cfr. Grafico 12).

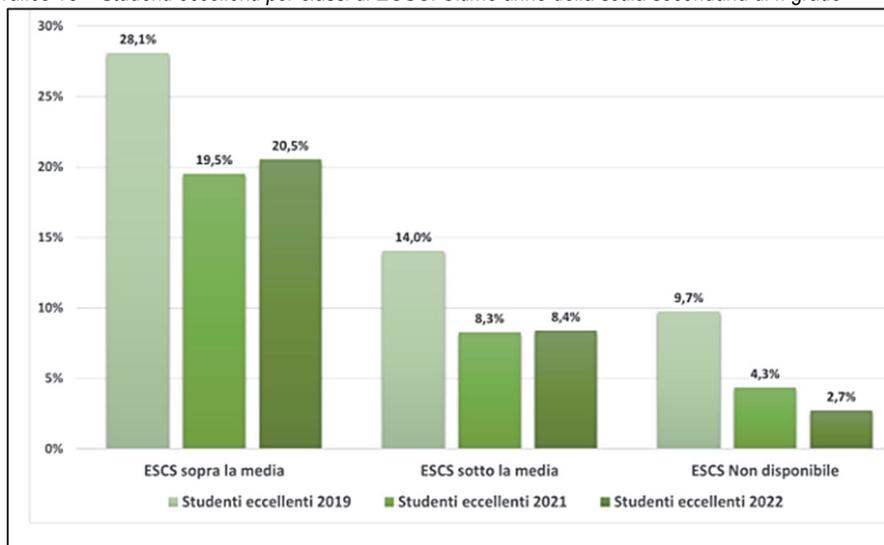
Grafico 12 – Studenti eccellenti. Ultimo anno della scuola secondaria di II grado



Fonte: Invalsi, 2022

Il peso del *background* risulta anche nella probabilità di raggiungere buoni livelli di competenze: in Italia il dato sulle eccellenze è strettamente correlato all'indicatore ECSC (*Economic, Social and Cultural Status*); nel 2022 gli studenti eccellenti sono presenti con una percentuale più che doppia tra i ragazzi provenienti da famiglie avvantaggiate rispetto a quelle meno favorite.

Grafico 13 – Studenti eccellenti per classi di ECSC. Ultimo anno della scuola secondaria di II grado



Fonte: Invalsi, 2022

#### 4. Restituire visione educativa alla scuola per sostenere la democrazia

Il quadro restituito ha il limite di guardare la scuola a distanza; serve il concorso di ricerche esplicative e interpretative interdisciplinari per comprendere l'intreccio di fattori che ingenera evidenze come quelle poste in luce dalle rilevazioni (Hattie and Hamilton, 2020). Si potrebbe proseguire a lungo menzionando i motivi che inducono ad accostarsi con umiltà alla questione scolastica, consapevoli che occorre conoscerla a fondo e in tutti i suoi risvolti prima di ergersi a esperti in argomento e che nessuna proposta risolutiva può tenere nel medio-lungo termine se non è fondata su solide basi informative che tengano conto della pluralità di fattori che intersecano la scuola e la sua esistenza. Né però è lecito indulgiare nell'attesa di progressivi supplementi di conoscenza; il debito di futuro che abbiamo verso le nuove generazioni impone di impegnarsi subito a comprendere e costruire.

Pensare che esista la soluzione ideale che tutto aggiusta è quanto meno ingenuo e banalizzante. La scuola non è impermeabile al contesto culturale e sociale, economico e produttivo in cui si situa il quale influisce su atteggiamenti e condotte di ciascuno dei suoi attori; i problemi della scuola hanno radici materiali e immateriali ben oltre le mura scolastiche e non vi è riforma scolastica che possa risolverli se non si interviene sull'intero contesto.

Di là dai proclami troppo frequenti dei cosiddetti "esperti" di turno che si affannano a criticare questo o quell'aspetto dell'educazione scolastica e a snocciolare rimedi movendo per lo più dalla convinzione semplificatoria che i mali della scuola sono dovuti alla sua incapacità di star dietro alle trasformazioni economiche e produttive della società, occorre forse percorrere un'ipotesi per certi versi opposta: la povertà delle interpretazioni su cui dovrebbero fondarsi le scelte educative, le induzioni banali, il trionfo del senso comune come base decisionale concorrono alla distruzione progressiva della cultura dell'educazione, con due ricadute finali tanto inevitabili quanto gravi: il limitato respiro ed effetto delle innovazioni introdotte e la delega di responsabilità di ciascun soggetto del sistema sociale e formativo verso gli altri (gli studenti verso gli insegnanti, gli insegnanti verso gli studenti; gli insegnanti verso le famiglie, le famiglie verso gli insegnanti; il mondo della scuola verso il mondo del lavoro e il mondo del lavoro verso il mondo della formazione ecc.) (Hattie, 2015).

È indubbio che formazione del personale, politiche basate anche sui dati e sulla costante verifica degli esiti concreti delle azioni intraprese, adeguamento delle strutture e delle infrastrutture scolastiche siano misure necessarie e urgenti; non meno prioritario tuttavia è che tutta la società, non solo la politica, si prenda cura della scuola (Hargreaves, 2019). I messaggi devono essere coerenti. È necessario che l'intera collettività dia importanza alla scuola, chiedendo risultati ma garantendo supporto e sostegno; in gioco c'è il futuro dell'intero

paese. In tal senso, è possibile delineare alcune fra le principali direzioni di impegno.

#### *4.1. Ritessere il tessuto valoriale*

Una questione essenziale riguarda la visione di società per la quale vorremmo preparare le nuove generazioni affinché siano artefici attive e consapevoli. Per un verso è necessario che i ragazzi possano rispondere alle richieste del mondo del lavoro e dell'economia, per altro verso devono trovare "il loro posto al mondo" per esprimere potenzialità, sensibilità, creatività; nondimeno devono diventare consapevoli dei problemi, delle contraddizioni e delle manipolazioni, con uno sguardo avvertito e critico sul mondo. I minori e i giovani si trovano e si troveranno sempre più a essere interpellati da scelte importanti, difficili e a volte controverse eticamente; vanno perciò aiutati a individuare un'etica che serva da bussola per le loro vite, come persone, cittadini, elettori, lavoratori.

Simile responsabilità ingenera ansia e non di rado fuga da parte delle generazioni adulte, poiché richiede responsabilità, fermezza ma anche testimonianza e volontà di non fermarsi alla superficie delle cose. Tale mandato, condiviso a parole da molti, si arena contro conflitti e opposizioni quando, per attuarlo, occorre definire i modelli di persona, di società, di scuola; ogni parte (scuola, famiglia, parti sociali, governo, mondo del lavoro, studenti) ha una propria concezione, non sempre chiara ed esplicita; la mediazione diviene terreno di scontro continuo ed estenuante. In realtà, il dettato costituzionale è tutt'altro che carente o ambiguo in proposito: gli articoli che definiscono il compito e la funzione della scuola la ancorano saldamente ai valori della democrazia che dovrebbe essere per tutti il punto cardine di ogni mediazione; la questione, forse, è quanto ciascuna parte sia oggi in grado e sinceramente disposta a muovere da questa premessa (Alberti, 2015). In altre parole, il terreno valoriale democratico si è eroso e non ha ricevuto le attenzioni dovute; non c'è riforma scolastica che tenga se non se ne assume consapevolezza e ci si impegna a ritesserlo (Cerna, 2014).

Non stupisce allora il processo di delegittimazione che grava sul sistema d'istruzione; si è incrinato il rapporto tra mondo della scuola, società e istituzioni che ha accompagnato per anni l'evoluzione del nostro sistema formativo e che ha fatto sì che la scuola italiana fosse, sia pur in un contesto difficile, considerata un punto di riferimento anche nel quadro internazionale.

#### *4.2 Dare fiducia nella scuola*

In tal senso occorre lavorare in primo luogo, dentro e fuori la scuola, a tutti i livelli e in tutti i contesti, per recuperare fiducia, perché l'educazione richiede

fiducia: nei bambini e nei giovani, negli insegnanti, nelle istituzioni e nel funzionamento del sistema sociale ed economico del paese. Il danno di un modello economico e sociale povero di fiducia e incapace di dare speranza e prospettive lede la motivazione ma solo se quest'ultima integra, aiuta, avvalora ciascuno secondo le sue capacità può crescere una comunità educativa. La fiducia oggi è incrinata e questa situazione condiziona negativamente l'azione educativa; il tentativo di sostituire a un patto di fiducia meccanismi di controllo, premi e punizioni, è sempre risultato inefficace (Damiano, 2009).

La fiducia non campa però di presupposti: occorre costruirla e coltivarla (Luhmann, 2000). A ciò dovrebbero provvedere la formazione iniziale e i dispositivi di selezione e reclutamento degli insegnanti. La prima dovrebbe formare le competenze disciplinari, pedagogiche e didattiche ma altresì gli atteggiamenti e lo stile di lavoro; chi provvede a tale formazione sa però purtroppo di avere le armi spuntate: non vi sono strumenti normativi e conseguentemente operativi per sviluppare le due ultime dimensioni e meno ancora per riorientare verso altre professioni soggetti con personalità poco atte al rapporto educativo. Analogo bilancio vale per le procedure di selezione e reclutamento: i dispositivi concorsuali verificano le conoscenze disciplinari ma non filtrano atteggiamenti e stili (Hopkins, 2013).

#### *4.3. Coltivare la cultura valutativa*

Attenzione prioritaria e competente va rivolta alla valutazione che ricorre come una sorta di mantra in tutti i discorsi ma permane terreno spinoso e affollato di equivoci (Bonazza, 2019). La tematica sembra essere assunta oggi come decisiva in tutte le dimensioni della vita sociale; la scuola è l'arena in cui si giocano azioni valutative di ogni tipo - così deve essere - ma c'è da interrogarsi su quanta competenza, consapevolezza e partecipazione vera siano presenti in questo gran fermento valutativo (Landri e Maccarini, 2016). La ricerca educativa ha maturato da decenni la fondata convinzione che rigore metodologico nella misurazione e consapevolezza del suo valore ma altresì dei suoi limiti siano entrambi necessari alle professionalità della formazione. La misura è la definizione di una grandezza, più o meno esatta o approssimata; la valutazione è qualitativamente altra, poiché implica un giudizio ossia il riferimento a criteri e in ultima istanza a valori che permettono di discernere ciò che è buono da ciò che non lo è. In altre parole, valutare non è mai un'azione neutra poiché è funzionale a un modello, seppur talvolta implicito, di scuola e di società (Viganò, 2017). C'è da domandarsi se le macro e micro azioni valutative che attraversano quotidianamente la vita scolastica rispondano ai requisiti di competenza metodologica di chi le attua e di consapevolezza del modello educativo, di scuola e di società di cui sono lo strumento (Rey, 2011).

#### 4.4. Dare centralità educativa ai luoghi della formazione

Di pari va la necessità di riconoscere centralità educativa ai luoghi della formazione. Nidi, scuole dell'infanzia, scuole primarie e secondarie, università, rischiano di essere letti come dispositivi di trasmissione di abilità spendibili nel mondo del lavoro senza considerare l'importanza che essi rappresentano come contesti di esperienza in cui maturano la formazione della persona, l'integrazione sociale, l'orientamento alle scelte di vita, il sentimento di appartenenza a una collettività e di responsabilità partecipativa, sociale e civile. Ridurre il ruolo della scuola alla certificazione delle competenze rischia di disperdere un patrimonio importante della nostra tradizione formativa il quale non è certo alternativo all'auspicato consolidamento della formazione scientifica; solo l'integrazione fra cultura umanistica, scientifico-tecnologica, esperienza umana arricchente promuovono il professionista responsabile e il cittadino consapevole.

#### References

- Acone G. (1986). *L'ultima frontiera dell'educazione*. Brescia: La Scuola.
- Alberti A. (2015). *La scuola della repubblica. Un ideale non realizzato*. Roma: Anicia.
- Borghesi M. (2005). *Il soggetto assente. Educazione e scuola tra memoria e nichilismo*. Castel Bolognese: Itacalibri.
- Bonazza V. (2019). *Valutazione e scuola. Ideologia, senso comune e cultura della ricerca*. Roma: Anicia.
- Cerna L. (2014). *Trust. What It is and Why It matters for Governance and Education*. Paris: OECD Publishing.
- Chiosso G. (2009). *I significati dell'educazione*. Milano: Mondadori Università.
- Damiano E. (2009). Nouveaux Regards. Studiare l'insegnamento oltre la ricerca normativa. *Orientamenti pedagogici*, 4: 551-571.
- Hargreaves A. (2019). Collaborative Professionalism and Leading from the Middle in an Era of Complex Policy Change. *Revue internationale d'éducation de Sèvres* (online). DOI: 10.4000/ries.7490.
- Hattie J. (2015). *What doesn't Work in Education. The Politics of Distraction*. London: Pearson.
- Hattie J., Hamilton A. (2020). *As Good as Gold? Why We Focus on the Wrong Drivers in Education*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Hopkins D. (2013). *Exploding the Myths of School Reform*. Melbourne: Open University Press, McGraw Hill Education, Berkshire and ACER Press.
- Laberthonnière L. (1923). *Théorie de l'Éducation*, Paris: Librairie Bloud & Gay, 1923.
- Landri P., Maccarini A.M. (a cura di) (2016). *Uno specchio per la valutazione della scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Luhmann N. (2000). *La fiducia*. Bologna: il Mulino.
- Maritain J. (1950). *L'educazione al bivio*. Brescia: La Scuola.

- Merieu Ph. (1998). *Frankenstein pédagogue*, Paris: Esf.
- Rey B. (2011). Culture de l'évaluation et exigences éthiques. *Education Science and Society*, 2: 97-108
- Stiglitz J.E., Greenwald B.C. (2014). *Creating a Learning Society*. New York: Columbia University Press (trad. it.: *Creare una società dell'apprendimento*. Torino: Giulio Einaudi editore, 2018).
- Villari P. (1866). Di chi è la colpa?. *Il Politecnico (parte letteraria)*, II: 1-32.
- Viganò R. (2013). Ragione e passione. Verità, responsabilità e fiducia per la scuola. In: Dutto M.G., *Acqua alle funi. Per una ripartenza della scuola italiana*. Milano: Vita e Pensiero.
- Viganò R. (2017). La valutazione come esercizio di cittadinanza responsabile. Snodi e prospettive nei sistemi educativi e formativi. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 19: 69-82.

# Global Learning Experience: Developing Intercultural Competence Through Virtual Exchange

Melissa S. Ockerman, Marta Milani, Elisa M. F. Salvadori, Agostino Portera\*

## Abstract

It becomes clearer every day that the world faces a broad array of global challenges that will likely be solved if people – especially young people – from a wide range of backgrounds holding diverse beliefs and practices, develop the competences to sit with those different from themselves to solve problems – or they will not be solved. An evidence-based practice to help mitigate this challenge in higher education has been the proliferation of Information and Communications (ICT) and e-learning strategies. A virtual exchange program, the Global Learning Experience (GLE), provided an ample opportunity to structure collaborative international learning experiences, and thus foster the development of intercultural competence, amongst graduate level counseling and social work students. Using a qualitative paradigm, the authors examined students' general perceptions about the GLE, how it both benefited students and posed challenges, and, importantly, how it impacted students' development of intercultural competence. We offer implications and recommendations.

**Keywords:** intercultural competence, intercultural education, intercultural counseling, counselor education, virtual exchange.

*First submission: 30/08/2023, accepted: 11/10/2023*

*Available online: 29/12/2023*

## 1. Introduction

While the XX century has been characterized by remarkable discoveries and scientific achievements, at the dawn of the new millennium the dominant concept seems to be “crisis”. Growing migration is associated with an

---

\* The authors collegially contributed to the preparation of the paper; however, Agostino Portera wrote the introduction; Melissa Ockerman wrote sections 2, 2.1, 2.2, 3, 7 and the first two themes in Section 6; Marta Milani is the author of sections 4, 4.1, 4.2, 4.3, 8; Elisa M.F. Salvadori wrote section 5, the three final themes in section 6, and section 9.

Doi: 10.3280/ess2-2023oa16402

increasing loss of the sense of community: strangers are perceived as a threat; many people feel more and more self-sufficient, pushed to act solely by the search of their own pleasure and immediate happiness (Bauman and Portera, 2021). Globally, social, psychological, and educational professions have become more and more complex. In this scenario, helping professionals, including social workers, school and community mental health counselors become essential for advocating for the emotional needs of clients and for helping to create learning environments that are safe, caring, and supportive.

Considering the growing globalization and diversities, for educational and social professionals it is necessary to acquire specific competences. Throughout the world, diverse approaches have been developed: multicultural, cross-cultural, trans-cultural, culturally different, intercultural, Afro-centric, black feminists, antiracist, race, and culture (Moodley, 1999). From a European perspective, Portera (2020a) summarized the following different models: 1. *Metacultural*: intervention aiming to work with clients, without considering the cultural differences, and without “changing the culture” of people with an immigration background. Since no interpersonal encounter can take place without cultural change, this assumption is faulty and misleading; 2. *Transcultural* or *Cross-cultural*: refers to elements spreading through culture and is rooted in a theory of cultural universalism. It brings many advantages (e.g., recognizing common human nature, developing human rights and shared values). Limitations of this model include the possibility of leading to a uniform view of the world, and the risk of considering as universal one’s own theories, values, norms, and rules; 3. *Multicultural* (prominent in the USA): this model is based on cultural relativism, which emphasizes the uniqueness of every culture. It shows many advantages, like the effort to recognize, understand and respect cultural differences, by strengthening the personal and cultural identity. This approach promotes social advocacy, understanding ethnic identity and counter discriminations, racism, and xenophobia. However, a limitation is that cultures are viewed as static, and interventions as identity “conserving” rather than as changing and expanding; 4. *Intercultural*: considers identity and culture as dynamic; cultural differences and migration are seen as an opportunity for positive personal and social growth. The intercultural approach is collocated between universalism (transcultural) and relativism (multicultural). At the same time, it goes beyond both and frames a new synthesis, which includes all the positive aspects of the transcultural and the multicultural theories, by adding the opportunity for interaction. According with the UNESCO (2006), the intercultural approach shares a number of features with multiculturalism (since it combats cultural barriers, discrimination, and intolerance, and promotes education for understanding and respecting diversities) and also with the transcultural approach (common laws and structural political, economic, and

social mechanisms for reducing inequalities, discrimination, poverty, and marginalization). However, in counseling and educational interventions, the intercultural approach is preferable because it places a central emphasis on (intercultural) dialogue, encounter, interaction, through the application of intercultural competence (IC).

## 2. Global Learning Experience (GLE)

IC is a complex construct that involves more than one component. While attitudes, knowledge, understanding, and skills are all necessary components of IC, possessing these components alone is insufficient for an individual to be credited with IC (for example, knowledge or language does not guarantee intercultural competence). It is also necessary for these components to be deployed and put into practice through action during intercultural encounters. Thus, specific learning strategies need to address the development of the components of IC in a variety of ways (i.e., course work, case study, training programs, interaction [both in presence and virtual] with students from different cultural backgrounds, etc.). In short, at the level of action, IC provides a foundation for being a global citizen. IC has strong active, interactive, and participative dimensions, and it requires individuals to develop their capacity to build common projects, to assume shared responsibilities and to create common ground to live together in peace. This is particularly true for those interested in pursuing careers within the helping profession (e.g., teachers, counselors, social workers, nurses, etc.). Thus far sufficient attention has not been paid to the issues of IC for those interested in these fields (Hladik and Jadema, 2016). An evidence-based practice to help mitigate this challenge in higher education has been the proliferation of Information and Communications Technology (ICT) and e-learning strategies (Wihlborg *et al*, 2018). A virtual exchange program, the Global Learning Experience (GLE), provided an ample opportunity to structure collaborative international learning experiences, and thus foster the development of IC, between master's level counseling students in Chicago, an urban midwestern city in the United States, and graduate social work students from Italy, in northern Italy's Veneto region.

### 2.1. Goals and Objectives

The purpose of this research was to investigate a Global Learning Experience (GLE) in two consecutive graduate programs: one in counselor education at DePaul University and one with graduate social workers at the University of Verona. Faculty collaborated for two years to create an effective

cross-cultural experience in alignment with DePaul University's Global Learning Experience standards. The GLE was designed with the following specific student outcomes: 1) respect for and learning from the perspectives of others different from themselves; 2) knowledge of global interconnectedness and interdependencies; and 3) knowledge to become a steward of global resources for a sustainable future. The goals of this research were to determine: 1) students' general perceptions of the global learning experience; 2) how, if at all, the global learning experience benefited the students; 3) how, if at all, the global learning experience posed challenges for students; and 4) how, if at all, the GLE impacted their IC. Lessons gained from this research will: 1) contribute to intercultural training for helping professionals; 2) contribute to the significant dearth of qualitative research in this area; 3) inform future iterations of virtual learning exchanges; and 4) serve as a foundation for intercultural exchange programs and continued research.

## *2.2. Context and Setting*

During a six-week collaborative GLE project in Spring 2022, students focused on how school and community mental health counselors (DePaul University) and social workers (Università degli Studi di Verona) collaborated with their cities to broker community assets for their students and their families. As such, students were placed in groups and assigned to a specific community within their respective cities. They then analyzed the resources available within their assigned communities and created a community asset map (Griffin and Farris, 2010). The purpose of this assignment was to help students identify all community resources upon which they could draw when they enter their chosen professions. Each community group was assigned to a corresponding international community group. Students then analyzed differences and similarities between their map and their international partner group's map and thereby expanded their global perceptions about community-building and their professional roles through an applied case study activity. It is important to note that the Italian international partners were particularly interested in helping their students assist the growing refugee population in Verona. According to the Statistical Dossier on Immigration (IDOS, 2022), there are 6.1 million immigrants in Italy. The number of applicants for international protection present in the Province of Verona began to grow substantially starting in the summer of 2015 and has since risen consistently (<http://www.cartadiroma.org>). This goal aligned with an increasing need in Chicago, as the city has historically been comprised of a large immigrant population.

According to the American Immigration Council (2022), one in seven Illinois residents are immigrants and 20% of all Chicagoland businesses are

owned by an immigrant. Accordingly, school counselors, community mental health counselors, and social workers working with immigrant and undocumented students and families should be well-versed on how to best serve this population (Crawford, Aguayo and Valle, 2019). Moreover, IC is an ethical imperative. Indeed, IC «in the helping professions is the expression of a certain ethical standard. The research shows that cultural competence is related to the efficiency of working with clients in the helping professions» (Hladik and Jadama, 2016, p. 678). Thus, a facet of this project focused on current institutions and community organizations that contributed to this effort.

### 3. Strategies for Trustworthiness

Strategies for ensuring trustworthiness, sometimes referred to as “rigor” (Hayes *et al.*, 2021), are necessary in qualitative research to demonstrate confidence in, and quality of, qualitative design and analysis. We employed several trustworthiness strategies to enhance our study including peer debriefer, reflexivity, triangulation, an audit trail and a thick, rich description (Giordano *et al.*, 2021; Lincoln and Guba, 1986). To begin, each researcher recorded our axiological assumptions regarding the role of our values and preconceptions in reflexive journals. Thus, we attempted to bracket our assumptions in order to honor participants’ experiences. We engaged in reflexivity throughout the analysis process. After each round of coding, we examined each others’ audit trail (e.g., coded data, proposed themes, code book). As described below, we also triangulated researchers’ perspectives (Italian and U.S. investigators), data sources (e.g., comparing U.S. and Italian participants as well as pre and post tests), which allowed us to investigate data from multiple perspectives (Creswell and Poth, 2018). We had lengthy discussions in which we engaged in rival explanations, debated inconsistencies, and engaged in consensus coding (Hayes and Singh, 2012). Lastly, we used thick, detailed descriptions of the research process as well as maintained an audit trail to assist in future application and replication (Creswell and Poth, 2018; Hayes *et al.*, 2021).

### 4. Research Objectives and Methodological Paradigm

Although qualitative research is an integral part of understanding the helping professions and often requires five crucial components of «compiling, disassembling, reassembling, interpreting, and concluding [data]» (Castleberry and Nolen, 2018, p. 808), many educational professionals have resisted employing qualitative research techniques. This may be due in large part to the

nature of qualitative research which is typically expensive, time and energy consuming, and often results in vast amounts of documents to be analyzed (Haven and Van Grootel, 2019). Thus, the research project outlined in this manuscript will help address the paucity of qualitative studies in the field and emphasize the ways in which research can enhance collaborative and interdisciplinary work (Savitz-Romer *et al.*, 2018). Moreover, since the aim of this project was the identification of the peculiarities that IC takes on within the context in which it originates, the most appropriate research approach turned out to be a qualitative one, which is based on a set of interpretive practices that enable the reality under investigation to be made visible (Denzin and Lincoln, 2018). Specifically, the paradigm from which the research took inspiration is the naturalistic-interpretive paradigm, which originates from the assumption that reality can be understood and analyzed from the people who are involved in the action being investigated (Cohen *et al.*, 2011). The goal, therefore, is not to seek a generalization of the theory that emerges, but rather «to know how people act in a certain context and what meanings people attribute to their experience and to the events in which they are involved in the environment in which they live» (Mortari, 2012, p. 64). The specificity of the paradigm is that the context element is thus interconnected to the person acting within it, and both thus become the focus of the analysis.

#### 4.1. Participants

The research involved 45 students: 35 females and 10 males between the ages of 22-70. Specifically, the students were enrolled in CSL 520 “Counseling Children and Adolescents” (DePaul University) in Spring Quarter or enrolled in ardor or the master’s degree in Intercultural Education and Competences (University of Verona), Spring Semester. Of the 45 subjects, 10 were Italian females between the ages of 23-28. Students participated after being informed about the research purpose in an announcement posted to D2L, a course management platform, and in-person script, so that they could possibly review it. The research project (with all consent documents, information sheets, and recruitment materials) was submitted to the Institutional Review Board (IRB) of DePaul University, which approved it (Research Protocol # IRB-2022-598). No incentives were provided and participants could opt out of the study without penalty.

#### 4.2. Research Process Steps and Tools

The survey data collection took place in May 2022. The students received a link to the survey, conducted via Qualtrics (an on-line survey collection

website), with access only provided to the principal investigator and co-investigators. The survey included the use of self-report instruments; more specifically, short answer questions about their perceptions related to IC and demographic information (university, course, counseling/social work specialty area, age, gender, ethnicity), which were optional. In particular, the first round of the survey consisted of a pre-test of an adapted version of the “Intercultural Competence Self-Evaluation form” (Deardorff, 2006) based on “Intercultural Competence Models” by Deardorff (2004), which comprised of 15 Likert questions (on a 4-point: 5 = very high and 1 = poor) and two open-ended questions. Specifically, students were asked to rate themselves on the following IC components: respect (valuing other cultures); openness; tolerance for ambiguity; flexibility; curiosity and discovery; withholding judgment; cultural self-awareness/understanding; understanding others’ worldviews; culture-specific knowledge; sociolinguistic awareness; skills to listen, observe and interpret; skills to analyze, evaluate, and relate; empathy; adaptability; communication skills. The two open-ended questions aimed to investigate what helped the students to be more appropriate and effective in the interactions, and how they could continue to develop their IC, especially the areas they rated as lower. The main purposes of the pre-test were: 1) helping students to become aware of their proficiency in one or more IC dimensions; 2) documenting the possible effectiveness of the GLE project in implementing students’ IC; 3) identifying possible areas that still need to be strengthened. The second round involved a post-test of the same adapted version of the form (Deardorff, 2006) comprised of the same 15 Likert questions and the two open-ended questions, plus seven open-ended responses designed to better understand the impact of the GLE on students’ IC, especially in relation to some traits/dimensions: openness; flexibility; knowledge; skills of listening, observing and interpreting; skills of analyzing, evaluating and relating; adaptability; communication skills. The survey remained available to students on the platform for one week (both for the pre-test and post-test form) and it was expected to take 15-20 minutes to complete.

### 4.3. Data Analysis Technique

Open-ended surveys responses were summarized using thematic analysis for overall trends and patterns to give a “snapshot” of what has been done in developing intercultural competence and in interacting effectively and appropriately with people from other cultures. Thematic analysis is a method centered on generating themes from qualitative data. It is an approach in which theory serves as a co-requisite but leaves the researcher free to select the qualitative theoretical horizon of reference (Terry *et al.*, 2017). Deductive data

analysis based on prior research and conceptual framework was preferred (Fereday and Muir-Cochrane, 2006), using predetermined literature on IC. In fact, in this case, the methodological indication suggested by Deardorff (2009) and Fantini (2007) was followed, that is, working out the definition of IC before proceeding to data analysis. Therefore, the notion of IC was kept as a basis, which includes attitudes, skills, knowledge, and the role of context as foundational elements. These elements thus served as the references for data analysis with respect to the construct of competence. Also, for IC, the areas represented a guide and not a search for theoretical validation and did not preclude the possibility of the emergence of nuances or additional elements that were not previously predetermined. Units of analysis were created according to the characteristics that emerged from the text. Thus, in this case, the macro-areas were a guide during the data reading, and the contents emerged essentially inductively from the words used by the students. Afterwards, the categorization of the selected units of analysis was refined, also proceeding with the construction of subcategories where peculiarities emerged with respect to the main unit. The criterion for choosing the name to be given was first brought out by the meanings attributed by the students themselves. Only after that, it was checked whether the category was in the existing literature on models of IC and whether there was a specific explanation of the term. As highlighted by Balloi in her research (2021), a critical point to note is the fact that there is a tendency to explain in detail the meaning of the IC macro-areas models composition, while the individual elements that make them up are usually only mentioned. In this sense, verification, and validation by each individual member of the research team was therefore crucial in the debriefing phase, in order to contain the risk of excessive subjectivity in naming the categories that emerged and thus increasing the credibility. In the next paragraph, the data coding steps will be described in detail.

## 5. Data Coding Process

Data were summarized utilizing Braun and Clarke's (2006) six steps to thematic analysis:

- 1) Increasing familiarity with the data: the two research groups (Italian and U.S.) had access to the entire dataset and were able to reflect on first impressions (Maguire and Delahunt, 2017). An initial reflection in the Italian group concerned how some questions were answered. Analyzing some answers revealed a possible overlap and confusion between skills possessed and desired skills; it was not always possible to clearly distinguish

whether the response reported skills actually possessed by the student or simply a list of skills recognized as important and desirable.

- 2) Systematically creating codes across the data set: an open and inclusive coding process was carried out: the two research teams assigned labels to the parts of the text considered significant, starting with the identification of all content deemed interesting and relevant (Terry *et al.*, 2017). Each group worked following the same path: starting with the content, each team first determined which ones they considered relevant, identifying a possible label for each. The Italian group worked synchronously, so each label was assigned only once in common agreement. At the end of the work in separate groups, the researchers met online to jointly redefine the labels of each significant content.
- 3) Grouping the coded data into potential themes: theme generation was done by the entire research team and resulted in a codebook. The researchers examined the codes for combining and grouping them into patterns, identifying similarities, relationships, and affiliations. Initial codes can generate the main themes but can also construct subthemes (Nowell *et al.*, 2017). Initially, following a deductive approach, some preliminary themes were used, created from the reference theory and questionnaire structure (Braun and Clarke, 2006; Aronson, 1995) to which new themes were added. As a result, the grid that served as a guide changed as the data interpretation work proceeded.
- 4) Reviewing themes in an iterative process: the authors investigated each theme's coded data to see if they seemed to form a coherent pattern (Nowell *et al.*, 2017). Patton's (2002) criteria were used in reviewing the themes: internal homogeneity and external heterogeneity. Together, the researchers reflected on the internal coherence of individual themes and the clear distinction between one theme and another, not forgetting the connections and relationships between different themes. It is noted how some codes can be attributed to more than one theme and how the research team's choices are therefore central.
- 5) Defining and naming themes after being engaged in consensus coding: for each theme, the researchers identified a definition that was able to immediately communicate what the theme is about, without losing all the underlying nuances. Consistent with phase 4, possible relationships between themes were explored, and the underlying codes for each theme were reviewed to create the definition better. At the end of the phase, the researchers reviewed the entire dataset to understand whether the identified themes captured (or not) the most salient aspects of the research questions (Braun and Clarke, 2006; Pagani, 2020).

- 6) Creating a research report: in the final step, the report was written following an analytical style (Terry *et al.*, 2017), so the data and results were discussed collegially by all the researchers involved in the analysis, considering the research questions and the literature. Interpretations of the data made by the research team were also included at the end of the report. Also, in the research report, as well as in the data analysis process, the researchers' reflexivity was a key component that allowed them to reread the data and not simply illustrate them (Braun, Clarke and Hayfield, 2019). The research report served as the basis for writing this manuscript and the presenting of the findings.

## 6. Findings

We sought to discover participants' general perceptions (both perceived benefits and challenges) of the GLE as well as its impact on their IC. Using thematic analysis, five overarching themes emerged: (a) positive impact of GLE, (b) barriers to communication, (c) communication between language and culture, (d) fostering intercultural competence and (e) students' reflections for improvement.

### *Theme 1: Positive Impact of GLE*

Students who participated in the GLE found many aspects of the experience to be beneficial to their growth and development in their chosen field of study. Specifically, participants described three subthemes: (1) discovery of individual strengths as they pertain to the helping profession (2) the need for sustained self-improvement in IC and (3) application of the project to their personal and professional lives.

According to the students in the present study, the project encouraged reflection upon their own individual strengths and how they, in turn, cultivated a desire to continually work on improving oneself to foster IC. This is concurrent with other studies (Baiutti, 2019, 2017; Czerwionka, Artamonova and Barbosa, 2015) that show sustained exposure to other cultural groups helps to foster both self-awareness and a more nuanced understanding of the need to nurture self-improvement in IC.

### *Discovery of individual strengths as they pertain to the helping profession*

As illuminated by several students, participating in the GLE helped them discover much needed competence sets in counseling and social work.

Specifically, students learned through this experience the necessity of fostering empathy through considering multiple viewpoints beyond one's own. One participant stated,

During the project, I discovered that I have strong empathy for others. In particular, as I described services and mapped the city, I put myself in the shoes of those who are struggling every day and need help to have a better life and settle in a new place.

And yet another student highlighted this finding,

Now I know not to take anything as granted, when talking to people from different countries I have to put in my mind that they might not think the same as me and they might have had completely different experiences as they have different cultural background and information.

And finally, one's ability to authentically listen to enable understanding was enriched as well:

Listening was very important in trying to understand what our clients needed. It was also very important while working with other counselors in training because various perspectives expanded the overall understanding of what the challenge was, how to approach it, and what our goal was.

### *The need for sustained self-improvement in IC*

As previous research explains, well-designed, intentional dialogue and interaction with others different than oneself, helps create a desire to foster lifelong learning (Baiutti, 2019, 2017; Bennett, 1993). As elaborated upon by one student:

I need to work on researching more about different cultures (like Italian) so I can be even more effective at communicating with others. Overall, I believe my knowledge of multiculturalism and social skills help me with intercultural competence, but [I] would love to research, travel, and communicate more effectively in the future as well.

Others believed similarly, specifically that travel and exposure to diverse cultures would help cultivate IC. To this end students stated,

To improve further I think it is necessary to travel a lot and visit as many places as possible, so that we can really understand other cultural context" and "In order to improve some of the skills...I think it is essential that I continue to learn about other cultures and meet new people with whom to interact and exchange views.

And yet another student echoed, «I think the best way my intercultural competence will grow in the future is working with more people of different races than me».

### *Application of the project to their personal and professional lives*

The instructors of the course took great pains to ensure that the assignments in the course were applicable to both those of Italian social workers and U.S. counselors. Specifically, scaffolded assignments were designed to engage students in higher level thinking (e.g., analyzing, evaluating) and application to real-world professional situations in which students would find themselves working within their professional careers (e.g., through an applied context-specific case study). Students recognized these explicit intended outcomes as illuminated below:

In comparing the maps from Chicago and Verona, and answering the questions from the discussion board, we were tasked with finding best possible outcomes regarding the related families from our case studies. We had to anticipate the needs of the family... from all viewpoints. We had to critically analyze the services in which we could provide based on the criteria given and evaluate whether or not the skills would be helpful for the presenting needs...It was quite eye-opening to then understand where our map lacked in terms of free, or government funded, after school and childcare services in America.

As enumerated by another:

I think an experience that summarizes the demonstration of analyzing, evaluating, and relating was when we completed our maps and shared our discussion about it with our group and our Italian group mates. Being able to create a discussion based off of evaluating the difference and relating the similarities was a great way to practice these skills.

Still, other students found that creating connections within the community – actually visiting the site and hearing from community members – was a significant experience that fostered interest and gratitude:

Being very open to learning about what the people in that community needed, and seeing how the site accommodated for those people allowed me to appreciate the importance of sites like those throughout the world. To develop my intercultural competence, I believe communicating more with the people I visited and learning what they are doing for people of multicultural backgrounds will allow me to be more aware of the conditions of those within communities.

## *Theme 2: Barriers to Communication*

Students quickly discovered that the GLE posed some challenges that were not usually encountered in typical classes. These obstacles tended to center around barriers to communication. Specifically, two sub themes emerged from the data: (1) time difference; (2) language barrier.

### *Time difference*

Given that the U.S. and Italy have a 7-hour time difference, challenges presented themselves when communicating with each other, particularly when asked to find time for synchronous meetings. As elucidated by one student:

I feel like a big example of flexibility during this project was working with the Italian partners, especially in finding times to meet due to the time differences. Although it was difficult schedule-wise with work, I was able to make it happen, and it helped me to consider clients who may have unique or different schedules as well.

As highlighted above, others noted the time difference required a different level of flexibility: «it was quite challenging to select a day that worked for everyone, but we were all able to shift our schedules in order to meet each other to discuss our cases». Through the scheduling of meetings, students learned they needed to develop and augment skills to gain desired effects, as expressed by this participant,

*Having an open minded and flexible attitude towards uncertainty is a skill that I have enjoyed developing through this project and think it has been the most important part in my experience with the GLE. This was also related to scheduling our meeting time with my American group partners. We all have busy lives and as a result had to do our meeting a week early before all of the information had circulated around. Having a plan and staying flexible helps keep my mind open as we work together to execute the assignment.*

### *Language barrier*

When creating intercultural groups, it was important that instructors placed at least one English-speaking student in the Italian group who served as liaison and interpreter between their group and the American group. This was an arduous task for some as explained by one such Italian student, «...it was hard because in my group I was the only one speaking in English so I had to find all the correct words for [sic] explain all the things».

Students from the U.S. recognized this struggle and their part in helping to alleviate some of the challenges associated with it, as elaborated here:

We [U.S. students] also had flexibility with the language - only one student could speak fluently in English, so we had to be flexible about letting the other group converse as a group before bringing their conversation to us. This required lots of patience and listening to what was actually being shared. I wish I knew Italian and could have had more sociolinguistic awareness in this project!

Students from both countries acknowledged they employed skills, such as active listening, to mitigate the differences in language, such as, «Language barriers when communicating called for more focused active listening» and «At times the language barrier was hard to understand, but I listened attentively to get the most out of what was being said».

### *Theme 3: Communication between language and culture*

It is clear that in this project the dimension of communication is central. Starting from Watzlawick's first axiom "one cannot not communicate", we can say that it is equally impossible not to communicate culturally. First, because culture and language mutually influence each other. Secondly, because, in a multicultural society, communication between different people to be effective requires knowledge and awareness of one's own cultural framework and that of others. Therefore, many authors include communication skills and knowledge of different cultural systems among the key components of intercultural competence (Byram, 1997, 2009; Fantini, 2000; Barrett, 2012). In this sense, students stressed the importance of knowing not only the language but also the cultural system, stating: «it was difficult to understand services I didn't know about and explain services they don't have in the USA» and «being conscious of Italy's history, culture, geo-political positioning, government structure, neighboring country relations, etc., really helps inform an understanding of why certain services are provided a certain way compared to the U.S.». In addition, having access to shared systems of meaning supports exchange, confrontation, and intercultural dialogue (Council of Europe, 2008) as a student argued:

Specific knowledge about religious institutions as well as supplementary community associations (such as AA and NA) helped me contribute to our larger conversation about how people receive certain types of care (in this instance, in a discussion about substance counseling in XX vs. XX).

Finally, to interact and communicate effectively, it is also important to recognize one’s cultural references, to be aware of them (Alred, Byram and Fleming, 2002). As one student stated: «understanding our culture allowed me to talk about it in a way that helped our Italian counterparts learn».

*Theme 4: Fostering Intercultural Competence*

As described above, the tool used to detect students’ intercultural competence was developed from the Intercultural Competence Models developed by Deardorff (2004; 2006). The pre-test showed that students generally believed they had good intercultural competence (see Table 1). In fact, the assigned values are concentrated between the 3rd (average) and 5th level (highest).

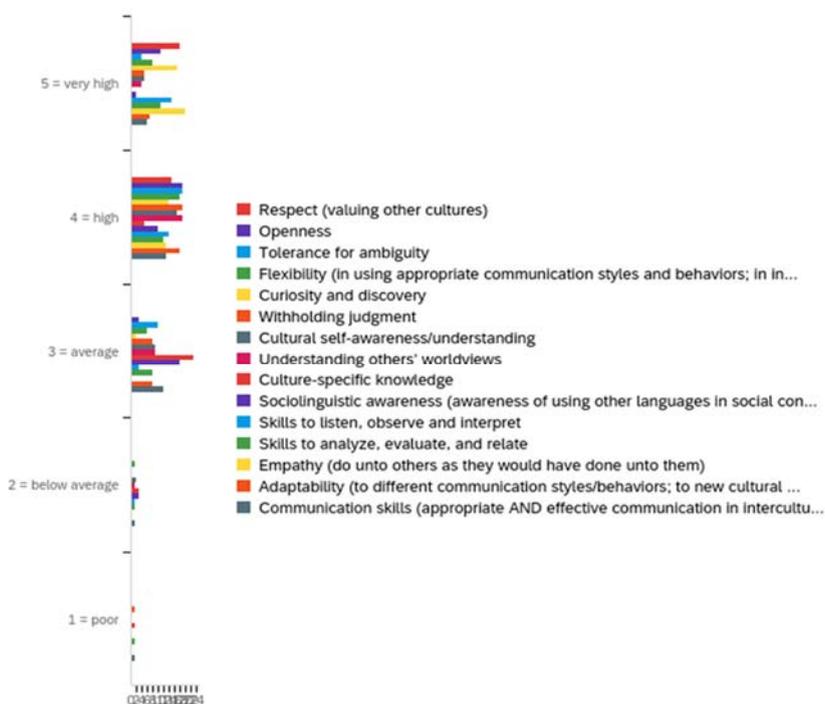


Table 1

At the end of the project, the skills with the most significant increase in level 5 (very high) were: withholding judgment, tolerance for ambiguity and cultural self-awareness/understanding. Interestingly, the number of people who

assigned themselves score 5 on the skills to listen, observe and interpret decreased, moving to levels 4 and 3. Similarly, students who rated themselves empathic as level 4 and 3 increased, while 5 significantly decreased.

### *Theme 5: Students' Reflections for Improvement*

In the post-test, some questions (e.g., Q13: If you feel you have implemented the skill of adaptability in the GLE project, did you encounter any difficulties? If yes, which ones?), made students think not only about skills but also about the organization of the project. Students pointed out some problems related to organizational arrangements, «it was quite challenging to select a day that worked for everyone». These were compounded by problems related to the timing of the project. Indeed, it was not always clear all the steps to be taken in anticipation of the next meeting: «When we did the zoom meeting and despite not knowing what we had to do we managed to give all the information requested» or the structure of the entire course: «I felt that I had to adapt to the structure a lot, and it was very difficult as it was ambiguous and confusing at times».

## 7. Discussion

Results from the present study not only heeded calls for IC development and innovative curriculum (Wihlborg *et al.*, 2018), but also validated and expanded upon previous research on international virtual collaborative learning (e.g., Wihlborg and Friberg, 2016). Indeed, the GLE helped students foster intercultural competence—specifically, a perceived increase in their knowledge, skills, attitudes. The project provided opportunities for cross-cultural dialogue, whereby students learned together, and thus broadened and deepened their thinking. As study abroad experiences can be cost prohibitive and time-intensive, highly structured virtual international collaborative practices such as the GLE, provide effective and efficient opportunities to form global citizenship and collective problem-solving skills needed for the far-reaching challenges before us (Wihlborg *et al.*, 2018). This need for critical thinking as a tool for fostering intercultural competence and the solving of multinational problems is especially acute within the helping profession (Hladik and Jadama, 2016). Students in the present study noted a deeper understanding of how IC directly impacted their ability to perform their desired professional goals. Students recounted the value of reality-based context-specific learning opportunities as a vehicle for examining their own biases. For example, U.S. students were astounded by Italian free healthcare; whereas Italian students

were impressed with the number and variety of U.S. services offered. Students also saw these experiences as a driver for fostering necessary helping professional competence sets-namely, amplifying the need for empathy, perspective-taking of others, and active listening. Indeed, advanced education in counseling and social work should promote these salient skills necessary for professional practice and uphold the ideal of praxis pedagogy, (Arnold and Mundy, 2020), whereby students have an opportunity for critical reflection and dialogue based on real-life issues and practical application. Importantly, students viewed this learning experience as a springboard for future learning. They explicitly understood that intercultural competence is a lifelong process and readily named areas in which they would benefit from continued training and experience, specifically, travel, language acquisition and further exposure to diverse peoples and cultures. The GLE thus helped create a virtual bridge between theory and practical application leading to a transformative educational experience (Taylor, 1998; Mezirow, 1996).

## 8. Research Limits and Implications

As it turned out, from an application point of view, the data emerged in the present research have made it possible to identify multiple avenues of development on which interventions, tools and methods can be hypothesized to promote and support the IC development not only in virtual exchanges, but also *vis-à-vis*. However, some limitations should be pointed out:

1. The self-report nature of the instruments used, which implies the possibility that responses may be influenced by social desirability (Goldthorpe and Hope, 1974), or subject to limits of introspection. Moreover, since non-anonymous feedback on the experience was regularly asked during the weekly lessons, this may have influenced their responses based on the investigators' higher position of power compared to the students. Future research could compare self-reported measures with other-reported measures.
2. The unrepresentative sample and the cross-sectional nature of the data. In fact, the results may not accurately reflect the impact of GLE but may be the results of a combination of factors. We are also aware that a short but highly structured project with a few online and asynchronous meetings is not comparable to an exchange in/with a foreign country (Baiutti, 2017), but that despite this, IC can still be stimulated or emerge in the encounter with differences (even a short online one). In addition, the tools used did, however, allow for an important exercise of critical thinking, reflective, and capable of meta-consciousness. Future research may investigate the

hypothesized relationships with representative samples and longitudinal research designs in order to explore the use and effectiveness of pre- and post-testing approaches. This shed some light on the importance of formative assessment as key to IC development.

3. Since IC is constantly in flux, which means it is a continual process of improvement (Portera, 2020b; Portera, 2017; Deardorff, 2009), because of negative factors/variables that might interfere with students' lives, a person might not experience advancements in the IC development (but it could be, even if it does not manifest itself at that time or period of time). In fact, it may vary based on the peculiarities of the Self, the situation (periods of stress, crisis, etc.), the environment, and the relationship (extent to which it has been established). Therefore, it is difficult to understand and accurately assess the degree of competence, since besides not being stable, it can be influenced by factors of a personal nature, of which one is sometimes unaware. Based on this assumption, it can be stated that it is best to use multiple assessment methods and not just one tool.
4. The concept of IC on which the survey was based represents a Western and mostly US-based paradigm of IC, an approach in which such competence resides largely within the individual. In fact, as stated by some scholars (Milani, 2020; Dalib *et al.*, 2017; Deardorff, 2006), oftentimes the unit of analysis in some cultures is not the individual but rather the group or one's interpersonal relationships. Relationality, other-directedness, power distance orientation, harmony and circularity, the very concepts of space, time, and place are indeed some of the factors that may offer an alternative answer to the dominant Western framework. Thus, the data from this survey are reflective of the investigators' cultural contexts.
5. IC involves more than observable performance (Baiutti, 2017; Deardorff, 2006), even though it is very difficult to distinguish skills and attitudes because they are inseparable from one another (Portera, 2017).

## 9. Implications for future practice

In a final meeting, the researchers discussed possible changes regarding the project, looking ahead to the future. From the students' solicitations and the researcher's considerations, the following possible implementations were identified: (a) establish a shared operational planning that is accessible to all from the beginning; (b) prepare a Vademecum of welfare and services in the two countries, to be shared with students at the onset of the project; (c) provide students the opportunity to work on cases not only from stories but also from interviews with real people (to increase engagement and immersion in the

reality of the Other Country). In this regard, Service Learning may be a powerful vehicle of training and educational vehicle towards the development of intercultural competence. In fact, Service Learning, thanks to its articulation and structuring (in particular, critical reflection and the sharing of thoughts, proposals and doubts, etc. with the community agencies where the service is offered), ensures that the competence can be monitored and assessed with a view to continuous improvement (Milani, 2022; Bringle, Hatcher and Jones, 2011); (d) provide for informal acquaintance meetings between students before and during the project, if possible with the support of an interpreter; (e) implement accompanying mentoring and/or peer tutoring, particularly to support students at critical stages; (f) provide for a mid-project monitoring time so that the progress of the project can be evaluated and possibly modified; and (g) It would be then interesting to combine the project with a meeting between the two groups in one of the two territories (the United States or Italy). This is, of course, difficult, both because of the different timing of the two universities (semesters do not coincide), and the work commitments of the students; lastly, most importantly, because of the cost that would be mostly borne by the students. In conclusion, the present research, while representing a limited first contribution to the understanding of virtual experiences as an avenue for the development of intercultural competence, can nevertheless offer useful insights into the psychological processes and contextual factors that influence them. These elements can therefore be considered in the design and implementation of educational and counseling interventions aimed at promoting increasingly inclusive work and living environments.

## References

- Alred G., Byram M., and Fleming, M., a cura di (2002). *Intercultural experience and education*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- American Immigration Council (2022). *Annual Report*. Testo disponibile al sito: <https://www.americanimmigrationcouncil.org>. 10/07/2023.
- Arnold J., Mundy B. (2020). Praxis pedagogy in teacher education. *Smart Learn. Environ*, 7(8). DOI: 10.1186/s40561-020-0116-z.
- Aronson J. (1995). A pragmatic view of thematic analysis. *The qualitative report*, 2(1): 1-3.
- Baiutti M. (2017). *Competenza interculturale e mobilità studentesca. Riflessioni pedagogiche per la valutazione*. Pisa: Edizioni ETS.
- Baiutti M. (2019). *Protocollo di valutazione interculturale. Comprendere, problematizzare e valutare la mobilità studentesca internazionale*. Pisa: Edizioni ETS.

- Balloi C. (2021). *La diversità nei luoghi di lavoro. Modelli, approcci e competenza pedagogica interculturale per il Diversity Management*. Milano: FrancoAngeli.
- Barrett M. (2012). Intercultural competence. *EWC Statement Series*, 2: 23-27. Testo disponibile al sito: <https://theewc.org/content/uploads/2020/02/EWC-Statement-Series-2012.pdf>. 10/07/2023.
- Bauman Z., Portera A. (2021). *Education and Intercultural Identity: A Dialogue between Zygmunt Bauman and Agostino Portera*. London: Routledge.
- Beck U. (1994). *Riskante Freiheiten*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Bennett M.J. (1993). Towards ethnorelativism: a developmental model of intercultural sensitivity. In: Paige R.M., editor, *Education for the Intercultural Experience*. Yarmouth: Intercultural Press.
- Braun V., Clarke V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3: 77-101. DOI: 10.1191/1478088706qp063oa.
- Braun V., Clarke V., and Hayfield N. (2019). "A starting point for your journey, not a map": Nikki Hayfield in conversation with Virginia Braun and Victoria Clarke about thematic analysis. *Qualitative Research in Psychology*, 19(2): 424-445. DOI: 10.1080/14780887.2019.1670765.
- Bringle R.G., Hatcher J.A., and Jones S.G. (2011). *International service learning: conceptual frameworks and research*. Sterling: Stylus Publishing.
- Byram M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Byram M. (2009). Intercultural competence in foreign languages: the intercultural speaker and the pedagogy of foreign language education. In: Deardorff D.K. (Ed.). *The Sage Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Clarke V., Braun V. (2018). Using thematic analysis in counselling and psychotherapy research: a critical reflection. *Counselling and Psychotherapy Research*, 18(2): 107-110.
- Cohen L., Manion L., Bell R., and Morrison K. (2011). *Research methods in education*. London-New York: Routledge.
- Council of Europe. (2008). *White paper on intercultural dialogue: "living together as equals in dignity"*. Strasbourg: Council of Europe.
- Crawford E.R., Aguayo D., and Valle F. (2019). Counselors as leaders who advocate for undocumented students' education. *Journal of Research on Leadership Education*, 14(2): 119-150. DOI: 10.1177/1942775117739301.
- Czerwionka L., Artamonova T., and Barbosa M. (2015). Intercultural knowledge development: evidence from students interviews during short-term study abroad. *International Journal of Intercultural Relations*, 49: 80-99. DOI: 10.1016/j.ijintrel.2015.06.012.
- Dalib S., Harun M., Yusof N., and Ahmad M.K. (2017). Probing intercultural competence in Malaysia: a relational framework. *SHS Web of Conferences*, XXXIII(4): 1-5. DOI: 10.1051/shsconf/20173300045.
- Deardorff D.K., a cura di (2009). *The Sage handbook of intercultural competence*. Thousand Oaks: Sage.

- Deardorff D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3): 241-266. DOI: 10.1177/1028315306287002.
- Deardorff D.K. (2004). "The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of international education at institutions of higher education in the United States", Raleigh, North Carolina State University (unpublished dissertation).
- Denzin N.K., Lincoln Y. (2018). *The Sage handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.
- Fantini A.E. (2000). A central concern: developing intercultural competence. *SIT Occasional Papers Series*, 1: 25-42.
- Fantini A. (2007). *Exploring and assessing intercultural competence. Research report, development*. Washington: University of St. Louis Press.
- Fereday J., Muir-Cochrane E. (2006). Demonstrating rigor using thematic analysis: a hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. *International Journal of Qualitative Research*, 5: 80-92.
- Giordano A.L., Schmit M.K., and Schmit E.L. (2021). Best practice guidelines for publishing rigorous research in counseling. *Journal of Counseling & Development*, 90: 123-133. DOI: 10.1002/jcad.12360.
- Goldthorpe J.H., Hope K. (1974). *The social grading of occupations: a new approach and scale*. Oxford: Clarendon Press.
- Griffin D., Farris A. (2010). School counselors and collaboration: finding resources through community asset mapping. *Professional School Counseling*, 13(5): 248-256. DOI: 10.1177/2156759X1001300501.
- Hays D.G., Singh A.A. (2012). *Qualitative inquiry in clinical and educational settings*. New York, NY: Guilford Press.
- Hays D.G., Wood C., Dahl H., and Kirk-Jenkins A. (2016). Methodological rigor in journal of counseling and development qualitative research articles: a 15-year review. *Journal of Counseling & Development*, 94: 172-183. DOI: 10.1002/jcad.12074.
- Haven T.L., Van Grootel L.D. (2019). Preregistering qualitative research. *Accountability in Research*, 26(3): 229-244. DOI: 10.1080/08989621.2019.1580147.
- Hladik J., Jádama L.M. (2016). Multicultural competence of helping profession students: Cross-cultural comparison between Europe and Asia. *Social and Behavioral Sciences*, 217: 660-778. DOI: 10.1016/j.sbspro.2016.02.117.
- IDOS (2022). *Dossier statistico immigrazione*. Roma: Edizioni IDOS.
- Lincoln Y.S., Guba E.G. (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New Directions for Program Evaluation*, 30: 73-84. DOI: 10.1002/ev.1427-
- Maguire M., Delahunt B. (2017). Doing a thematic analysis: a practical, step-by-step guide for learning and teaching scholars. *All Ireland Journal of Higher Education*, 8(3): 1-14.
- Mezirow J. (1996). Contemporary paradigms of learning. *Adult Education Quarterly*, 46: 158-172. DOI: 10.1177/074171369604600303.

- Milani M. (2020). Developing Intercultural Competence: Beyond Western Theories and Models. *Pedagogia e Vita Online*, 3: 104-117.
- Milani M. (2022). Assessing Intercultural Competence. The Potential of Service Learning. *PedagogiaPiùDidattica*, 8(2): 55-67. DOI: 10.14605/PD822205.
- Mortari L. (2012). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Nowell L.S., Norris J.M., White D.E., and Moules N.J. (2017). Thematic analysis: striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1): 1-13. DOI: 10.1177/1609406917733847.
- Pagani V. (2020). *Dare voce ai dati. L'analisi dei dati testuali nella ricerca educativa*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Paige R.M., a cura di (1993). *Education for the intercultural experience*. Yarmouth: Intercultural Press.
- Patton M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3<sup>rd</sup> ed.). Los Angeles: Sage Publications.
- Portera A. (2017). Intercultural Competences in Education. In: Portera A., Grant C.A. (Eds.), *Intercultural Education and Competences. Challenges and Answers for the Global World* (23-46). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Portera A. (2020a). Has Multiculturalism Failed? Let's Start the Era of Interculturalism for Facing Diversities. *Intercultural Education*, 31(2): 1-17. DOI: 10.1080/14675986.2020.1765285.
- Portera A. (2020b). Intercultural Competences in Mediation, Counselling and Psychotherapy. In: Portera, A., Moodley R., Milani M. (Eds.), *Intercultural Mediation, Counselling and Psychotherapy in Europe* (10-30). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Savitz-Romer M.S., Nicola T.P., Jensen A., Hill N.E., Liang B., and Perella J. (2018). Data-Driven school counseling: the role of the research-practice partnership. *Professional School Counseling*, 22(1): 1-9. Available at this link: <https://www.jstor.org/stable/26784453>. 10/07/2023.
- Taylor E.W. (1998). Transformative learning: a critical review. *ERIC - Clearing house on Adult, Career, & Vocational Education*, 374: 1-90.
- Terry G., Hayfield N., Clarke V., and Braun V. (2017). Thematic analysis. *The Sage Handbook of Qualitative Research in Psychology*, 2: 17-37. DOI: 10.4135/9781526405555.
- UNESCO (2006). *Guidelines for Intercultural Education*. Paris: UNESCO Publishing.
- Wihlborg M., Friberg E., (2016). Framework for a virtual nursing faculty and student learning collaboration between universities in Sweden and the United States: a theoretical paper. *Nurse Educ. Today*, 41: 50-53. DOI: 10.1016/j.nedt.2016.03.012.
- Wihlborg M., Friberg E.E., Rose K.M., and Eastham L. (2018). Facilitating learning through an international virtual collaborative practice: a case study. *Nurse Education Today*, 61: 3-8. DOI: 10.1016/j.nedt.2017.10.007.

**L'interconnessione tra migrazione e homelessness.**  
**Alla ricerca di soluzioni inclusive nel contesto locale\***  
**The interrelation between migration and homelessness.**  
**Searching for inclusive solutions in the local context\*\***

Marta Salinaro\*\*\*, Marta Ilardo\*\*\*\*

**Abstract**

Starting from qualitative research conducted in Italy in the framework of the European Project H2020 Merging- *Housing for immigrants and community integration in Europe and beyond: strategies, policies, dwellings and governance* focused on the migrant's integration through housing, the paper investigates the link between migration and homelessness. Results from the initial research phase will be presented, focusing on the study conducted in the Municipality of Bologna. This study identified the Housing First Project as a potentially innovative model to meet the needs of the population with multiple vulnerabilities. The research also has highlighted how the interrelationship between different needs and the condition of vulnerability of the marginalized population require to reconsider the concept of social inclusion, urging collaborative synergy between institutions and civil society to address social challenges effectively.

**Key words:** Housing, migration, homelessness, social inclusion.

*First submission: 05/09/2023, accepted: 31/10/2023*

*Available online: 29/12/2023*

---

\* Authors' Contributions: The two authors both were involved in the conception and design, acquisition, analysis and interpretation of data. Although the manuscript is a result of a collaboration among the two authors, the contribution of each author can be qualified as follows: Marta Salinaro wrote section 1 and 3; Marta Ilardo wrote section 2 and 4. This article reflects only the author's views and the Commission is not responsible for any use that may be made of the information contained therein.

\*\* Funding: The study was conducted as part of MERGING Housing for immigrants and community integration in Europe and beyond: strategies, policies, dwellings and governance H2020 Project. The project has received funding from the European Union's Horizon 2020 research and innovation programme under grant agreement No 101004535. See the web-site of the European research: <https://www.merginghousing-project.eu/>.

\*\*\* Researcher in General and Social Pedagogy at the Department of Educational Sciences "Giovanni Maria Bertin" of the University of Bologna. E-mail: [marta.salinaro2@unibo.it](mailto:marta.salinaro2@unibo.it).

\*\*\*\* Researcher in General and Social Pedagogy at the Department of Educational Sciences "Giovanni Maria Bertin" of the University of Bologna. E-mail: [marta.ilardo@unibo.it](mailto:marta.ilardo@unibo.it).

Doi: 10.3280/ess2-2023oa16430

## 1. Introduction

Affordable housing emerges as a pivotal issue within the European Union (European Commission, 2018). The Annual overview of housing exclusion and homelessness in Europe (FEANTSA, 2022a) shows how the lack of adequate and decent housing for the homeless increasingly crosses with the needs of other groups with intersectional vulnerabilities, such as migrants. The “refugee crisis” of 2015 strongly highlighted the housing challenge faced by asylum seekers and refugees across numerous European urban centers (Baptista et al., 2016; Paidakaki, 2021), and Italy is by no means an exemption. According to the Caritas-Migrantes 2021 report, in Italy refugees and holders of international protection, like most foreign citizens, are among the social groups most exposed to poverty, not only economic but also educational, relational and health related. Furthermore, among assisted immigrants, there is a high percentage of families.

Instances of homelessness among migrants, asylum seekers, and refugees, along with their living conditions in Europe, remain inadequately documented, as highlighted by FEANTSA (2022b). In Italy, based on the latest Istat data from 2015 on homelessness, around 60% of those affected were foreign nationals. Furthermore, in 2020, many services that help people noticed a big increase of 20% or more in the number of foreigners they supported (FEANTSA, 2022b).

While the right to shelter is acknowledged as a fundamental entitlement within European and International Human Rights Law (i.e. European Pillar of Social Rights; Charter of Fundamental Rights of the European Union), to date it remains one of the most complex issues to be addressed by governments for a large proportion of the population.

In recent years, Covid-19 has amplified pre-existing problems and more and more people have been pushed into poverty, significantly increasing the pressure on social services. This has led to a condition of “cultivated invisibility” for migrants (Stewart & Sanders, 2022), especially the homelessness, increasingly exposed to the risk of marginalization and consequently to situations of illegality and hostile environments.

In addition, reception systems for asylum seekers and refugees have not improved in recent years, despite ongoing humanitarian tragedies in many parts of the world. Studies by Pleace (2010; 2016) and Giansanti et al. (2022) show that homelessness and other forms of deprivation among asylum-seeking is currently on the increase across Europe, as migrants’ access to social rights, including housing, has been limited through repressive migration policies, powered by the welfare nationalism among European states.

Refugees exiting the reception system do so from a very fragile position (Dotsey & Lumley-Sapanski, 2021). The 67.4% of the reception projects encounter difficulties in housing integration due to the precarious employment of the beneficiaries. Additionally, the 55.5% of the beneficiaries denounce mistrust from real estate agencies and property owners (Servizio Centrale, 2018) leading to concrete manifestations of discrimination (Lomonaco, 2020).

Hermans et al. (2020) also emphasize the increasing recognition that migration constitutes a novel structural contributor to homelessness, juxtaposed with conventional determinants like the housing market and the social welfare system.

Moreover, after the 2008 crisis, a regressive landscape emerged that progressively segregated migrants into interstitial and peripheral spaces in a vicious circle between informal work and dysfunctional housing conditions (Lukes et al., 2019; Dotsey & Lumley-Sapanski, 2021; Storato et al., 2021). In this framework, the institutions and territorial services show difficulty in acting with synergistic actions to address these issues, risking adopting partial solutions on requests that are increasingly in dialogue with each other.

## **2. The Merging Project and Housing First as Italian case study**

The Merging Project, started in January 2021 and still ongoing, is an interdisciplinary study of migrant integration through participatory housing initiatives. The specific target chosen by the project are refugees and holders of international protection. The consortium is formed by 10 partners from 6 countries: the University of Lyon III – Jean Moulin (France) as project coordinator, the University of Rennes I – EHESP (France) a public institution with a dual mission of training and research in public health and social action, Quatorze, an association of architects, Lyon Ingénierie Project (France), an academic project management company, the University of Valencia (Spain), the University of Bologna (Italy), the Universities of Gothenburg and Malmö (Sweden) all involved in migration research and social inclusion, COTA (Belgium) as Consultant in public policies and the Social Business Earth (Switzerland), a social enterprise studying refugees' integration. The multidisciplinary team aims to reach a multiple and differentiating research objectives: the reconstruction of an in-depth policies and literature analysis, the development of an operational integration model, an innovative pilot implementation from a management stand view, scalable and replicable. Multidimensionality and interdisciplinarity are the core of the European Merging Project It aims to examine the current policies and initiatives on housing and integration at European and local level and to make a comparison

of different case studies chosen to identify good practices. The specific role of the Italian research team, which combines expertise in the fields of education studies and economic sciences, was to analyze regional and local competitions to conduct a qualitative analysis through local case studies on innovative housing projects intentionally pursuing integration goals. The characteristics of these experiences, as well as their strengths and shortcomings in terms of refugees' integration through housing, provided all the partners with a useful set of learning tools on which to ground the perspective development of three pilot participatory initiatives now in progress in France (Lyon), Spain (Valencia) and Sweden (Gothenburg). The goal of this phase of the project is to measure the long-term effects of the pilots carried out and the factors that favor or block the integration paths of migrants. However, the assessment of these experience is still in the monitoring and development phase, so this will be not the place to disseminate and analyse it.

In this contribution, we instead aim to point out some result from qualitative analysis just mentioned with a particular focus on the Italian case study.

The motivations behind this study stem from the scarcity of research exploring the connection between housing access and integration within local communities. The aim is to comprehend how housing solutions, also at local level, influence the integration of displaced migrants. It is crucial to emphasize that, within the scope of the Merging Project, the concept of housing assumes a broader social significance. It is a physical and symbolic place through which people have the opportunity to redefine and reshape their daily life through bonding with others; that is, through mechanisms of reciprocity, mutual aid and collaboration, the essential engine of any process of integration. As Papadopoulos claims, for the forced migrant, the forced loss of home involves the deprivation of a basic experience for the human being, on which important feelings of security are based (2002: 41). For these reasons, there is a need to consider the home as a starting point in the integration process of migrants.

The research questions that guided the project were the following: what factors contribute to the process of social and subjective integration of migrants who participate in housing initiatives? What are the good practices that make the housing project a possible replicable model in other situations?

The research carried out for the Merging Project has allowed partner countries to identify case studies among projects that are recognized as potentially innovative for responding to the housing needs of international protection holders and refugees, who represent the target group of the project, once they have left the reception circuit.

In the Italian context and specifically in the Emilia-Romagna area, the Italian team conducted a qualitative research in 2021 by interviewing representatives of services, institutions and project coordinators, refugees and

community members. Once the integration and local housing projects had been mapped using the snowballing recruitment technique and the relevant literature and policies had been reviewed, we came to the selection of our case study, the Housing First project in the city of Bologna.

We collected 22 online or in-person interviews with institutional and non-institutional stakeholders related to Housing First network (N = 7), other local stakeholders who collaborate with Housing First in Bologna (N = 4) the employees working for the project (N = 4), some community members who revolve around the apartments rented by the project (N = 2), as well as the few beneficiaries who agreed to participate in our study (N = 5). We selected the Bologna municipality's Housing First project (mainly designed for the homeless) because we found it as a potentially replicable model to face with homelessness in a multidimensional perspective.

Housing First (HF) is a project that began in New York in 1990 with the objective of providing an efficient housing solution to homeless. It was first implemented in Italy in 2014. There are 54 organizations that have been involved in Italy with 34 projects.

The implementation of the Housing First project in Bologna has some interesting features: it is presented as a project that arises from a bottom-up initiative and then develops with a co-design perspective. Specifically, in this city, an innovative experimentation from below had already been launched in 2012, the "Tutti a casa" project realized by the Piazza Grande social cooperative which for more than twenty years has been actively supporting the fight against poverty and marginalization, namely by promoting ways of social and work reintegration of homeless and disadvantaged people. Subsequently, given the positive results of the project, in 2015, the Municipality of Bologna decided to finance a Housing First trial. "Tutti a casa" evolved into a Housing First program based on co-projecting principles and owned by the municipality of Bologna.

Furthermore, the innovative Housing First model implemented in Bologna is characterized by a location of the apartments provided to users in easily accessible areas of the city, mostly in the city center.

During the data collection we immediately observed how the Italian context presents some barriers to access to housing for forced migrants. Recent data from an Italian organization that deals with assisting homeless people tell us that half of its users are foreigners, of which 10% are refugees (Caritas, 2021). Specifically, once refugees exit the reception system – a temporary arrangement they live for several years while awaiting refugee status or some form of protection – they frequently encounter circumstances characterized by housing and employment instability. Furthermore, a notable aspect is that many of these refugees express experiencing a lack of trust from real estate agencies

and property owners. This prevalent atmosphere of distrust often results in episodes of racial discrimination and further aggravates the obstacles they already face in finding stable housing solutions.

The Housing First project has several strengths that address the needs of different vulnerable populations. Among the main strengths that make Housing First a replicable and scalable model, we highlight the vision – and the proposal – to see housing as a starting point rather than a point of arrival. Unlike other projects, it gives people time to work on their own process of integration and autonomy. It also ensures that this journey is not undertaken in isolation but supported and co-designed by a team of social workers and educators together with clients.

However, an evident criticality comes to light: the Housing First program is not specifically aimed at the target of the Merging Project, but we have come to the choice of this project among the different mapped projects guided by our research questions, especially by looking at the practices and to possible models that can be replicated in other situations.

Besides, in the case of Housing First in Bologna, 19 users from an overall number of 73 are refugees or beneficiaries of international protection and living in Housing First apartments.

Furthermore, in interviews with the coordinators and operators of Housing First, as well as with the representatives of institutions and other services, the need emerges to create joint networking tables between several stakeholders to address shared issues and to respond to the emerging need to build a common debate on the problems, which goes beyond a definition of the specific features of the services provided (housing, health, work, etc.).

### **3. Strengths and challenges of Housing First: some voices of the interviewees**

In the initial analysis phase, we adapted Gioia's qualitative methodology (2012). We used open coding to identify primary codes from the collected interviews. This approach was informant-centered, prioritizing the terms, codes, and categories provided by our informants to inspire the coding process. This resulted in over two hundred first-order codes being assigned to twenty-two interviews.

The second analysis phase aimed to find connections between first-order codes, which were then grouped into second-order themes. Unlike the first phase, this stage was researcher-centered. We had previously outlined eight dimensions for our qualitative analysis grid: Project Composition, Management, Services, Networks, Participatory Approach, Beneficiaries,

Social Integration, and Assessment. These dimensions became our second-order themes. Utilizing NVivo software, we identified recurring first-order codes for each second-order theme, focusing on elements that emerged from these codes and their connections between the second-order themes. This approach allowed us to illustrate the link between data and emerging concepts, a crucial step in developing grounded theory through inductive research (Gioia et al., 2012).

In this section, we highlight some of the key points that arose from our interview analysis, that delve deeper into the discussion topics of this paper.

### *3.1. Housing as a starting point of integration process and autonomy*

The Housing First project places an immediate emphasis on enabling individuals to live in their own homes as integral members of a community. The Housing First initiative in Bologna further prioritizes enhancing the overall health, well-being, and social support for its tenants. It is very different from services for homeless which try to make sure that the person is “ready” to enter the home before providing them with one. Through Housing First, people living on the streets, or at risk of losing their homes, are given the opportunity by the social services to enter an apartment “without going through the dormitory” and to be supported by a team of specialized operators. In this way, the home becomes the starting point (and not the end point) of the process of social inclusion and reintegration, because it provides the opportunity to take care of personal well-being and improve one's autonomy, while also facilitating access to the labor market. On this point one of the stakeholders interviewed states:

“The house comes first. I can’t think of anything more important than being able to interact with others and go home. Even for me, without thinking about those who sleep on the street. Once I have friends and a home, everything else works out.” [OSTA5]<sup>1</sup>

### *3.2. Long-term solution*

Among the projects identified by the data collection, all of a temporary nature (Dotsey & Lumley-Sapanski, 2021), there is evidence of the non-temporariness of Housing First. The beneficiary can live in the house

---

<sup>1</sup> How to read the respondents’ categories:

- OSTA: Stakeholders (Project Coordinators, Sector Managers at local and regional level, Referents of Reception Centres and Integration Services; Referents of public company for Welfare services).
- MGR: Migrants (Refugees, Asylum seekers).
- SOCW: Social Workers.

indefinitely. Sometimes it happens that beneficiaries look for alternative solutions (e.g. by referring to the calls for public housing), especially motivated by the ambition to get out of the logic of cohabitation as confirmed by a HF social worker.

“Housing First for people is forever if they want to stay. This is already a step [...] you don't have a deadline here: this is your home, if you want to stay. Obviously, over time, people sometimes realize that this is not the situation they would like to be in forever and therefore they aim for public housing as an alternative, for the moment there are no others. There is the private market, but we are always in the same discourse as before.” [SOCW2]

However, in these cases, the problems and critical issues related to discrimination and barriers to entering the private market make this additional step towards autonomy more complex.

### *3.3. Housing as a safe space and for avoiding potentially risky contexts and not reinforcing prejudices*

The emphasis on temporality (home for as long as you want) and the geolocation of the apartments in different areas of the city pursue the same goal: to provide a safe space. People involved in Housing First feel more secure knowing they have a safe place to sleep and this has a positive influence on how they feel about their abilities, independence and foresight in their lives. As stated by one of the beneficiaries interviewed:

“I always try to avoid problems with the police, I only go out with friends I trust. Work, home, then go out with P. or J. and then with a friend with whom I sing, and that's it. Just home ... work, home. Because I'm looking forward, I wish I had something more, so I can't afford to have some problems with the state. Above all, I am trying to improve myself to find a safe life.” [MGR3]

### *3.4. Reconsider the proposal for a wider target*

Housing first is officially recognized as a program dedicated to severely marginalized people. The participants of the Bologna project have experienced the chronicity of the homeless condition and have been living on the streets or frequenting the dormitories of the city for at least two years. Also, they may be drug addicts, diagnosed with psychiatric illnesses, or with a dual diagnosis. In this sense, the chronicity of a marginal condition becomes a prerequisite for accessing Housing First in Bologna. As stated by a Housing First social educator:

“With respect to this type of user [i.e. refugees who have just exited the reception system], Housing First cannot always answer because, in reality, usually the person who is reported is a person who has a street history” [OSTA8].

As shown by Lancione et al. (2017) some Housing First implementation have not only focused on chronic homelessness with severe mental health problems but has extended the target to accommodate single adults and families with economic problems, migrants, asylum seekers and, more generally, “victims of the crisis”. The decision to broaden the target reflects a number of structural factors in the socio-economic system that have increased the impoverishment of different categories of people and families live hardships on the housing front. Furthermore, as highlighted by our study, Italy has welcomed an increasing number of refugees and asylum seekers in recent years, despite the lack of consolidated and well-structured integration systems. This highlights the need to reconsider and expand the target on the basis of the changes taking place in recent years also in the Bologna Housing First project.

### *3.5. A personalised taking charge - education paths and participatory experiences for inclusion and reintegration*

The Housing First approach promotes and facilitates reintegration and social inclusion through educational paths aimed at autonomy. Since managing the delicate balance between the dependence and autonomy of the individuals benefiting from the service is not always easy, the Housing First project has adopted a specific educational approach, manifested in the support provided by a team of educators. Through data coding, we have categorized this approach in terms of “a personalized taking charge”, characterized by constant assessment of the needs of individuals and the evolution of participants’ personal autonomy within the project (Cortese & Zenarolla, 2016; Zenarolla & Molinari, 2018). The Housing First team refers to the concept of “educational intensity” to explain why their ultimate goal is to lead people to a zero level of educational intensity, which is the point where, as one social worker states,

“The person no longer needs the operator and is self-sufficient [...] whether they [people target group] find an apartment independently with our support, or enter public housing; there are several exit paths.” [SOCW1]

Secondly, it has emerged that adopting an intensive case management approach alongside participants also serves as a bridge to connect with local services. In this regard, an interesting case concerns the target group of women

involved, who are supported in accessing healthcare services. An operator from the services reports this experience:

“As part of the project results, we plan to accompany at least 30 women through housing integration programs, which are associated with actions to familiarize them with social and healthcare services on the territory, especially those dedicated to women.” [OSTA2]

The link with the community and the participation of Housing First residents is further encouraged by a collaborative multiservice network that, in dialogue with Housing First, defines the needs of the individuals more precisely and enhances the possibility of social integration. This aspect highlights the significant mediating role of Housing First between individuals and the community-society. On one hand, the project provides a professional team capable of facilitating a survey and “personalization” of the human and material needs of the most vulnerable people. On the other hand, Housing First ensures support and a mediation role for all individuals who, by entering Housing First, initiate a life project and begin a complex, layered integration process, which must contend (as seen in the previous dimensions) with a hostile and discriminatory socio-cultural context. From this perspective, the role of Housing First has a strong educational and social foundation, as it aims to strengthen the bond of individuals with the community, reinforcing the solidarity pact and participatory engagement with citizenship. However, the collected data reveal many weaknesses and criticalities in the attempt to create a social network around the vulnerable individuals under care. Some of these weaknesses are attributed to the difficulty of keeping social inclusion initiatives alive, while others are linked to the desire of some participants to proceed independently in building their personal social network.

“There are situations where people build a social network in which they don't want us to enter because they seek recognition independently of the apartment. There have been times, on the other hand, when we have become a bridge between that community, so, for example, going to the cinema in the square in the evening, watching a movie, or simply going for a walk, reading a book, or attending a book presentation based on the desires of the individuals.” [OSTA1]

### *3.6. Discrimination making the housing market inaccessible*

Once refugees and holders of international protection leave the reception system the most serious challenge they must confront is access to housing on the free rental market. This is due first to the shortage of houses rented at an affordable price and second to the discrimination by the owners who do not feel

granted in renting their houses to foreigners. Other difficulties are related to legal provisions that consider migrants as temporary members of the society combined with the serious lack of a clear national system regulating social housing policies. The combination of these factors generates a widespread sense of marginalization and precariousness that does not facilitate the possibility for migrants to find satisfactory or long-term housing solutions. Experts (Mariani & Rossi, 2011; Fravega, 2018; Colombo, 2019) underline that this risk of marginalization starts from asylum seekers' very first arrival in Italy, as they cannot count on a clear system of information, coordination, and support to orientate in the new context. In this case, personal knowledge and forms of inter-ethnic mutual support become obliged paths towards housing. These aspects were amply confirmed by our interviewees:

“I went to see many houses, they tell me: I'll call you and then nobody calls me back. Then, some tell me: no, the house is not free, then you still see the ads on the internet [...] for me it was really a mess to find the house...” [MGR3]

“Nationality is one of the factors that landlords or agencies tell us that the house is no longer available.” [OSTA2]

The beneficiaries and the Housing First operators interviewed highlight the hostility and discrimination perceived when looking for a house, especially by landlords and indirectly by agencies that, as soon as they realise perspective tenants are foreigners, do not let them visit the apartments. This happens even if the beneficiary has a regular status and he/she can guarantee the payment of rent, as well the continuity of the payment thanks to a work contract. Furthermore, this instance highlights a problem concerning essentially all immigrants exiting the reception system and searching for housing autonomy.

### *3.7. Multi-Stakeholder networking and greater coordination in multilevel governance*

Recent scholarships have shown that social processes and services to the person provided by the sole public administrations are usually organized around functions (e.g., work, housing, health etc.) rather than problems (e.g., social exclusion) (Desmarchelier, Djellal, Gallouj, 2019). As a result, the integration process “organized around functions” is usually weak and limits the institutional capacity of intervening to provide effective responses to cross-cutting social issues such as refugees' needs and their social inclusion into European societies. The stakeholders interviewed show a desire to activate intervention methods oriented to the problem (inclusion) and not only to the

function (housing). As expressed by a representative of The Public Company for Services to Persons in the municipality of Bologna, the activation of transversal synergies between various public and private services has begun with the aim of building a shared intervention model. The need to contaminate oneself between services is also expressed in terms of avoiding working in a self-referential and parallel way on highly interconnected issues and needs.

Moreover, a lack of coordination is highlighted and the need for greater networking is expressed, which already exists but which presents gaps and fragility. From the analysis of the case study and our interviews, we have observed that the services of the local context have already started to activate cross-cutting synergies not only in housing matters but also with regard to the development of methods of intervention for social integration. Other interviews also highlight the need to strengthen the connection between needs analysis and integrated responses and the need to find a meeting point and comparison between a multitude of existing housing projects and ideas in the Bologna area.

This evidence is emblematic of the necessity to not only redefine but also expand the concept of social inclusion. It calls for a broader and more comprehensive dialogue that transcends the delineation of specific service attributes such as housing, health, and employment. As Italy grapples with these challenges, it becomes increasingly evident that reimagining social inclusion as a collective, multi-dimensional effort is essential to address the complex interplay of factors affecting marginalized populations effectively.

#### **4. Vision of the future in the Municipality of Bologna. The Metropolitan Observatory on the Housing System 2023**

The data collected in 2021 provides some potential challenges and areas of intervention that the Municipality of Bologna is trying to implement in order to structure better coordination among services. First, as we have already mentioned, has been emphasized the importance of promoting cross-cutting synergies with housing services to develop shared methods of intervention. Secondly, the need to cooperate taking into consideration a plurality of vulnerabilities emerged. This point raises considerations and reflection on the methods of providing services and on the diversity of the target audience, envisioning a project of global inclusion that considers the specificities of individuals within common planning. Following the data collection in 2021, we find that with the investment from the National Recovery and Resilience Plan (PNRR), some actions have just moved in the direction just described. In fact, the Housing First model has been considered the most interesting and useful housing model to fund. Many resources have been allocated for this purpose.

However, the recent report from Caritas Italia, (an important Italian Catholic NGO) highlights a significant criticality as the recovery and resilience plan proposes temporary accommodation projects, which risks undermining the innovative approach of Housing First. Thus, while there has been recognition by the Italian context of the potential of this model, there is the risk of reducing its most innovative and significant aspects, once again leaving the migrant population on the margins. Likewise, at the local level, we see how the intentions identified in 2021 to establish shared and synergistic tables for the management and coordination of services dealing with social vulnerability have materialized through the definition of the Bologna Housing Plan. The aim of this plan is to implement a new territorial governance for social housing through a bottom-up strategy involving the community. The ultimate goal of this plan is to collect 5 government proposals for the development of a national housing policy that recognizes the urgency of this issue and the need to address homelessness in a multidimensional way. The implementation of this ongoing plan also aims to support the work of isolated services by guiding them towards integrated actions. Moreover, this plan aims to encourage dialogue with currently stringent and discriminatory national policies. In parallel with this initiative, the Municipality of Bologna has set up a metropolitan observatory to monitor the evolution of the housing system. The observatory collects data and analyses on these main issues, with a particular and interesting focus on migration flows.

- Access and permanence in public housing.
- System of contributions and public incentives for rental support in the free market and regulated rent.
- Non-hotel tourist accommodation.
- Housing conditions of out-of-town university students.
- Demographic phenomena impacting the local housing system, with particular attention to migration flows.
- Gender gap, population aging dynamics, and economic-social vulnerabilities.
- Discrimination in access to housing and housing needs of new workers.

The framework just mentioned, represents the establishment of a platform in which different expertise and roles interact. This experience holds considerable relevance in light of the data collected by our study, as it exemplifies the formalization of an identified intention. Furthermore, it underscores the fundamental role of citizenship in the construction of an inclusive and solidarity-based society, aligning with what is articulated in the literature as participatory theories of democracy (Della Porta, 2011). Regarding our target group (refugees and holders of international protection), and especially for the irregular cases, who are the most marginalized, there is much

work to be done. While recognizing the urgency of working together to avoid wasting resources and to create a cohesive work, we see that national migration policies are not moving in the same direction, creating a disconnect between local actions and national policies. Therefore, there is still a need to deepen the action and reflection on the link between homelessness and migrants, in particular as regards people without a recognized status, who remain the most vulnerable group to be included in housing solutions and the most at risk of being homeless.

## References

- Baptista I., Benjaminsen L., Busch-Geertsema V., et al. (2016). *Asylum Seekers, Refugees and Homelessness: The Humanitarian Crisis and the Homelessness Sector in Europe*. Research Report. Brussels: FEANTSA.
- Caritas italiana (2021). *Oltre l'ostacolo. Rapporto 2021 su povertà ed esclusione sociale in Italia*. [http://s2ew.caritasitaliana.it/materiali/Rapporto\\_Caritas\\_2021/Rapporto\\_Caritas\\_poverta\\_2021\\_oltre\\_ostacolo.pdf](http://s2ew.caritasitaliana.it/materiali/Rapporto_Caritas_2021/Rapporto_Caritas_poverta_2021_oltre_ostacolo.pdf).
- Caritas Italiana, Migrantes (2021). *XXX Rapporto Immigrazione, 2021*. <https://www.caritas.it/caritasitaliana/allegati/9645/Sintesi%20Rapporto%20Immigrazione.pdf>.
- Charter of Fundamental Rights of the European Union (2012/C 326/02). [https://eur-lex.europa.eu/legal\\_content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:12012P/TXT&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal_content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:12012P/TXT&from=EN).
- Colombo F. (2019). The housing autonomy of asylum seekers and holders of international protection in Italy. *Argomenti. Journal of economics, culture and social research*, 13: 1-28.
- Cortese C., Zenarolla A. (2016). Housing First: una sfida per il contrasto alla grave marginalità e l'accesso alla casa anche in Italia. *Autonomie locali e servizi sociali*, 1: 179-193. <https://www.rivisteweb.it/doi/10.1447/83854>.
- Della Porta D. (2011). *Democrazie*. Bologna: il Mulino.
- Desmarchelier B., Djellal F., Gallouj F. (2019). Innovation in public services in the light of public administration paradigms and service innovation perspectives. *European Review of Service Economics and Management/Revue européenne d'économie et management des services*, 2(8): 91-120.
- Dotsey S., Lumley-Sapanski A. (2021). Temporality, refugees, and housing: the effects of temporary assistance on refugee housing outcomes in Italy. *Cities*, 111, 103100. DOI: 10.1016/j.cities.2020.103100.
- European Commission (2018). *Housing Partnership Final Action Plan*. <https://ec.europa.eu/futurium/en/housing/housing-partnership-final-action-plan>.
- FEANTSA (2022a). Seventh Overview of Housing Exclusion in Europe 2022, Brussels: FEANTSA. [https://www.feantsa.org/public/user/Resources/reports/2022/Rapport\\_Europe\\_GB\\_2022\\_V3\\_Planches\\_Corrected.pdf](https://www.feantsa.org/public/user/Resources/reports/2022/Rapport_Europe_GB_2022_V3_Planches_Corrected.pdf)
- FEANTSA (2022b). European migration and asylum policies and their impact on homelessness. An analysis of the 'New pact on migration and asylum', Brussels:

FEANTSA. [https://www.feantsa.org/public/user/Resources/reports/2022/Analysis\\_A\\_New\\_Pact\\_on\\_Migration\\_and\\_Asylum.pdf](https://www.feantsa.org/public/user/Resources/reports/2022/Analysis_A_New_Pact_on_Migration_and_Asylum.pdf).

- Fravega E. (2018). L'abitare migrante. Aspetti teorici e prospettive di ricerca. *Mondi migranti*, 1: 199-223. DOI: 10.3280/MM2018-001010.
- Giansanti E., Lindberg A., & Joormann M. (2022). The status of homelessness: Access to housing for asylum-seeking migrants as an instrument of migration control in Italy and Sweden. *Critical Social Policy*, 42(4): 586-606. DOI: 10.1177/02610183221078437.
- Gioia D. A., Corley K. G., Hamilton A. L. (2012). Seeking Qualitative Rigor in Inductive Research: Notes on the Gioia Methodology. *Organizational Research Methods*, 16(1): 15-31. DOI: 10.1177/1094428112452.
- ISTAT (2015). Le persone senza dimora. <https://www.istat.it/it/archivio/175984>.
- ISTAT (2021). Cittadini non comunitari – Anni 2020-2021. [https://www.istat.it/it/files/2021/10/Cittadini-non-comunitari\\_2020\\_2021.pdf](https://www.istat.it/it/files/2021/10/Cittadini-non-comunitari_2020_2021.pdf).
- Lancione M., Stefanizzi A., Gaboardi M. (2018). Passive adaptation or active engagement? The challenges of Housing First internationally and in the Italian case. *Housing Studies*, 33(1): 40-57. DOI: 10.1080/02673037.2017.1344200.
- Lomonaco A. (2020). *Discriminazione e disegualianza nell'accesso alla casa della popolazione straniera di Bologna*. Unpublished doctoral dissertation, PhD in Sociology and Social Research, University of Bologna.
- Lukes S., de Noronha N., Finney N. (2019). Slippery discrimination: a review of the drivers of migrant and minority housing disadvantage. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 45(17): 3188-3206.
- Mariani L., Rossi A. (2012). La casa come fattore di integrazione. *Osservatorio romano sulle migrazioni*, IX Rapporto, 193-200.
- Paidakaki A. (2021). Social Innovation in the Times of a European Twofold Refugee-Housing Crisis. Evidence from the Homelessness Sector. *European Journal of Homelessness*, 15(1): 13-34.
- Papadopoulos R. (2002). *Therapeutic Care for Refugees: No Place Like Home*. London: Karnac.
- Pleace N. (2010). Immigration and Homelessness. In: O'Sullivan E., Busch-Geertsema V., Quilgars D. and Pleace N. (Eds.). *Homelessness Research in Europe*. Bruxelles: FEANTSA.
- Pleace N. (2016). Researching Homelessness in Europe: Theoretical Perspectives. *European Journal of Homelessness*, 10(3): 19-44.
- Sahlin I. (2020). Moving Targets: On Reducing Public Responsibilities through Re-categorising Homeless People and Refugees. *European Journal of Homelessness*, 14(1): 27-54.
- Salinaro M., Ilardo M. (2022). Housing as a starting point for migrants' integration: opportunities and obstacles in Emilia-Romagna region. *Educazione interculturale*, 20(1): 107-121.
- Servizio Centrale (2018). Manuale Operativo per l'attivazione e la gestione di servizi di accoglienza integrata in favore di richiedenti e titolari di protezione internazionale e umanitaria. <https://www.retesai.it/wp-content/uploads/2018/08/SPRAR-Manuale-Operativo-2018-08.pdf>.

- Stewart S., Sanders C. (2023). Cultivated invisibility and migrants' experiences of homelessness during the COVID-19 pandemic. *The Sociological Review*, 71(1): 126-147. DOI: 10.1177/00380261221100359.
- Storato G., Sanò G., Della Puppa F. (2021). Fare casa nella città interstiziale, tra dinamiche attrattive e forze espulsive. Condizioni abitative e strategie della vita quotidiana di richiedenti asilo e rifugiati senza dimora a Trento. *Sociologia urbana e rurale*, 124: 138-155. DOI: 10.3280/SUR2021-124008.
- Zenarolla A., Molinari P. (a cura di) (2018). *Prima la casa: la sperimentazione Housing First in Italia*. Milano: FrancoAngeli.

## **La nascita e l'implementazione dell'educazione fisica dalla Legge Casati alla Riforma Gentile sino alla fondazione del Centro Sportivo Italiano da parte dell'Azione Cattolica**

The birth and implementation of physical education from the Casati Law to the Riforma Gentile until the founding of the Italian Sports Center by Catholic Action

Stefano Scarpa\*

### **Riassunto**

Il presente saggio si propone di analizzare la nascita e l'implementazione dell'educazione fisica dalla *Legge Casati* alla *Riforma Gentile* sino alla fondazione del *Centro Sportivo Italiano* da parte dell'*Azione Cattolica*.

Tra le pagine, oltre agli aspetti inerenti alla legislazione scolastica, vengono tratteggiate le principali esperienze condotte nella scuola così come anche in ambito sportivo sia nel periodo fascista che in quello post-fascista, prestando attenzione alle teorie pedagogiche di riferimento, nonché alle trasformazioni del curriculum scolastico e delle occasioni educative extrascolastiche. Con l'avvento del fascismo lo sport era divenuto vittima di un regime totalitario che lo aveva spogliato dei suoi valori più profondi, riducendolo a mezzo di addestramento militare e a strumento di massa in finalizzato a far emergere e riconoscere la forza del regime vigente.

Conclude il contributo una breve riflessione pedagogica che pone al centro il corpo e il movimento nel processo educativo della persona. Viene qui attribuito alla pedagogia un ruolo cruciale nel contribuire a una rivalutazione dello sport come evento educativo, nell'intento di far emergere le istanze formative dello stesso, in quanto attività che esercita un'influenza fortissima su tutti gli aspetti dell'individuo, in un'ottica di promozione integrale della persona nella società.

**Parole chiave:** Educazione fisica, Legge Casati, Riforma Gentile, Centro Sportivo Italiano, Azione Cattolica, Etica sportiva.

### **Abstract**

This essay aims to analyze the birth and implementation of physical education from the *Casati Law* to the *Riforma Gentile* until the founding of the *Italian Sports Center* by *Catholic Action*.

---

\* Ph.D, Associate Professor of *Sports Education Sciences*, University 'Giustino Fortunato' of Benevento . E-mail: [s.scarpa@unifortunato.eu](mailto:s.scarpa@unifortunato.eu).

Among the pages, in addition to the aspects inherent in school legislation, the main experiences conducted in the school as well as in the field of sports in both the fascist and post-fascist periods are outlined, paying attention to the pedagogical theories of reference as well as to the transformations of the school curriculum and extracurricular educational opportunities. By the advent of fascism, sport had become a victim of a totalitarian regime that stripped it of its deepest values, reducing it to a means of military training and a mass tool in aimed at bringing out and recognizing the strength of the ruling regime.

The contribution concludes with a brief pedagogical reflection that places the body and movement at the center of the person's educational process. A crucial role is attributed here to pedagogy in contributing to a re-evaluation of sport as an educational event, with the intention of bringing out the formative instances of the same, as an activity that exerts a very strong influence on all aspects of the individual, with a view to the integral promotion of the person in society.

**Keywords:** Physical education, Casati Law, *Riforma Gentile*, Italian Sports Center, Catholic Action, Sports ethics.

*Articolo sottomesso: 14/11/2023, accettato: 18/11/2023*

*Pubblicato online: 29/12/2023*

## 1. Introduzione

Per meglio comprendere il modo in cui l'educazione fisica è stata introdotta nelle scuole italiane, è utile tenere presente il più ampio contesto della storia italiana nel XIX secolo, con particolare riferimento al passaggio dalla molteplicità di Stati presenti nella penisola alla graduale riscoperta dell'unità nazionale, fino alla creazione di un nuovo Regno d'Italia. Se uno stato nazionale non era mai esistito in Italia, l'idea di una nazione italiana era presente fin dall'età comunale, almeno nel pensiero degli intellettuali. Dal punto di vista politico, il decennio decisivo fu quello successivo alla stagione rivoluzionaria del 1848/49, durante il quale, dal punto di vista dell'azione politica e militare, si affermò il ruolo guida del Regno di Sardegna (Piemonte). Solo qui era stato conservato il regime di monarchia costituzionale inaugurato dal re Carlo Alberto nel 1848 e venne intrapresa un'opera di modernizzazione dello Stato – soprattutto nel campo dei rapporti con la Chiesa – che mise il regno in condizione di rafforzarsi economicamente e militarmente e di fungere da guida al processo di unificazione politica dell'Italia. Questo processo si concluse in seguito alla Seconda guerra di indipendenza (1859) e alla Spedizione dei Mille (1860), con l'assunzione da parte di Vittorio Emanuele II di Savoia del tito-

lo di “Re d’Italia” (1861), benché non fossero ancora stati annessi al nuovo regno né lo Stato pontificio, né il Veneto (Cambi, 2003).

Al momento dell’unità, l’Italia era abitata da circa 22 milioni di abitanti. Di questi, solo 5 milioni avevano frequentato un corso di istruzione elementare. Il tasso medio di analfabetismo era del 78%. Pochissimi facevano uso corrente della lingua italiana, tutti gli altri comunicavano attraverso i dialetti. L’agricoltura era l’attività economica nettamente prevalente nel paese. Si trattava, però, di un’agricoltura per lo più povera, caratterizzata da una grande varietà negli assetti produttivi. La condizione di vita era generalmente ai limiti della sussistenza fisica. Questa realtà di arretratezza economica e di disagio sociale era assai poco conosciuta dalla classe dirigente (Fabrizio, 2009).

Con questo contesto di povertà economica e di arretratezza culturale che opprimeva la stragrande maggioranza della popolazione italiana dovettero misurarsi i progetti per la creazione di un sistema scolastico uniforme a livello nazionale. È nel quadro di questi progetti che si inseriscono anche specifici interventi legislativi volti a promuovere la pratica dell’educazione fisica. La loro attuazione fu ostacolata fin dall’inizio da tre ordini di problemi: le ristrettezze di bilancio, la mancanza di personale preparato e la carenza di impianti (Barbieri, 2002).

Per quanto concerne la storia della produzione degli strumenti ginnici nell’Età contemporanea si fa riferimento allo studioso Domenico Elia (2020) che, nel volume intitolato *Palestre e stadi. Storia dell’educazione motoria in Italia*, ricostruisce anche i contesti normativi, educativi e sociali che hanno posto le basi per lo sviluppo dell’educazione fisica e delle discipline sportive in Italia nel corso dell’Età contemporanea, a partire dalla ricostruzione delle radici europee della ginnastica in Italia.<sup>1</sup>

Paolo Alfieri – esperto di storia della ginnastica come disciplina scolastica, il cui rigore metodologico<sup>2</sup> è confermato dalla molteplicità di premi conferiti allo stesso in merito alla sua produzione scientifica (monografie e articoli) –

---

<sup>1</sup> Per maggiori approfondimenti sul tema si rinvia alla lettura della recente curatela di S. Pogliani con A. Németh e T. Kasper (2022), *Corpo ed educazione in Europa (1900-1950). Movimenti socio-culturali, salute pubblica e norme pedagogiche*, uscito in edizione inglese per Peter Lang, 2021. La seconda parte è dedicata all’educazione motoria e sportiva al cui interno si trova, tra gli altri, un peculiare saggio di P. Alfieri (UK, Francia, Svizzera, Spagna, Italia-saggio di P. Alfieri): *Il corpo dei bambini e l’educazione fisica nella scuola elementare italiana della prima metà del Novecento*.

<sup>2</sup> Innovativo nel metodo, grazie al sapiente utilizzo di molteplici fonti documentarie, opportunamente analizzate con perizia a facendo riferimento a molteplici di fonti dai programmi ministeriali di educazione fisica e quelli relativi alla scuola elementare ai programmi di educazione fisica per le scuole normali e i regolamenti governativi per la costruzione degli edifici scolastici e per il loro arredo, analizzati «secondo le più recenti istanze della storiografia educativa (cfr. anche Alfieri, 2020).

nell'opera intitolata *La scuola elementare e l'educazione fisica nell'Italia liberale (1888-1923)* si focalizza sugli sviluppi dell'educazione fisica nel periodo compreso tra la fine dell'800 e l'inizio del '900, tra le Istruzioni generali di Gabelli del 1888 e i nuovi programmi di Lombardo Radice del 1923<sup>3</sup>. Il saggio è articolato su tre capitoli, fondandosi su una ricerca che si è mossa tra prescrizioni ministeriali e teorie pedagogiche e tra prassi formativa e ricezione didattica, si è perseguendo l'obiettivo «*di tracciare l'evoluzione diacronica di una disciplina nella normativa scolastica e, al contempo, di provare a ricostruire la sua concreta declinazione nel curriculum scolastico effettivo*» (2020, p. 11)<sup>4</sup>.

## 2. La Legge Casati del 1859 (Canestri e Ricuperati, 1976)

A partire dal vento rivoluzionario del 1848 prese campo un dibattito politico sul diritto all'istruzione pubblica per le classi economicamente svantaggiate. La possibilità di erogare un servizio pubblico risultava possibile attuando un processo di organizzazione centrale e di burocratizzazione. Nel Regno di Sardegna prendono forma un paio di leggi che strutturano in questo orizzonte il sistema scolastico: si tratta della *Legge Boncompagni* del 1848 e della *Legge Casati* del 1859. Il sistema scolastico che è emerso dalla *Legge Boncompagni* risulta in linea con il sistema amministrativo, giudiziario e militare dello Stato, ovvero un sistema stratificato a livello funzionale, particolarmente caratterizzato da gerarchia, controllo e uniformità<sup>5</sup>.

---

<sup>3</sup> Cfr. Meda, J. (2023) The political persecution of Giuseppe Lombardo Radice by the Fascist regime (1924-1931) in *Giuseppe Lombardo Radice in the early 20th century: a rediscovery of his pedagogy*; Bern, Peter Lang; pp. 51 – 65.

<sup>4</sup> Si veda anche P. Alfieri (2017), *Le origini della ginnastica nella scuola elementare italiana. Normativa e didattica di una nuova disciplina*.

<sup>5</sup> La scuola italiana venne riformata decisamente nel primo dopoguerra, attraverso la riorganizzazione voluta dal ministro dell'Istruzione Giovanni Gentile nel 1923. Si tratta di una riforma che, ispirata alla visione filosofica del ministro, riassetto l'ordinamento scolastico nel solco della vecchia Legge Casati, secondo una visione gerarchica e centralistica, che vedeva nell'istruzione classica e nelle discipline filosofico-umanistiche l'acme degli studi, ponendo in una posizione "inferiore" la cultura scientifica ed ancora al di sotto la formazione tecnico-professionale, tendendo a innalzare il livello culturale generale e parimenti ad attuare una forte selezione dei migliori studenti. In questo frangente si evince che la Riforma Gentile e i prodromi dell'educazione fisica trovano il loro impianto già nella struttura della Legge Casati del 1859. Nucleo del percorso scolastico erano gli studi elementari e coloro i quali avessero voluto accedere all'Università erano tenuti a frequentare un iter di studi classici, che si snodava in cinque anni di ginnasio a cui si sommarono tre anni di liceo; mentre coloro che prevedevano un inserimento più veloce nel mondo lavorativo potevano accedere ad un'istruzione tecnica.

In epoca preunitaria, l'insegnamento della ginnastica in Italia aveva carattere militare e non rientrava nella normale pratica pedagogica. Ciò è attestato, per esempio, dal fatto che nel 1833, dietro proposta del Ministero della Guerra del Regno di Sardegna, il celebre ginnasta svizzero Rodolfo Obermann ricevette l'incarico di insegnare ginnastica ai pontieri e agli artiglieri di Torino. Bisogna attendere il 1851 per vedere introdotto obbligatoriamente questo insegnamento nelle scuole elementari superiori del municipio di Torino, con l'istituzione di una Direzione per la ginnastica nelle scuole comunali.

L'insegnamento e la pratica dell'educazione fisica, se rapportati agli altri Paesi europei, hanno perciò in Italia radici relativamente recenti. Nel 1859 venne emanata quella che sarebbe divenuta la prima legge organica della scuola italiana (Legge numero 3725 del 13-11-1859, universalmente conosciuta come *Legge Casati*), che introdusse la "ginnastica" quale disciplina di insegnamento. Nel 1859 il processo di unificazione nazionale non era ancora stato completato e anche dopo la nascita del Regno d'Italia, si mantenne ancora per alcuni anni una situazione differenziata negli ordinamenti e nelle istituzioni scolastiche delle diverse regioni del nuovo stato. Non potendosi, infatti, applicare immediatamente la Legge Casati a tutto il Regno, per un certo periodo di tempo seguitarono ad applicarsi, in alcune province, le normative vigenti negli Stati preunitari.

La Legge Casati, oltre all'introduzione della ginnastica come disciplina di insegnamento, determinò anche l'istituzione dei primi corsi magistrali di ginnastica a Torino e a Genova nel 1861, a Napoli nel 1864. Questi corsi erano destinati rigorosamente a studenti maschi. Bisognerà attendere il 1867 perché venga istituito un corso femminile (sempre a Torino), della durata di due mesi, riservato alle allieve in possesso di diploma di maestra elementare. Si tratta delle prime iniziative per la formazione degli insegnanti alla pratica dell'educazione fisica.

### **3. La Legge De Sanctis del 1878 (Canestri e Ricuperati, 1976)**

Solo nel 1878 il ministro De Sanctis, con la Legge numero 4442 del 7-7-1878, diede una impostazione logica alle frammentarie disposizioni legislative sino ad allora emanate per regolare ordinamento, mezzi, programmi ed insegnanti necessari per impartire un regolare insegnamento della disciplina. Con questa legge – che venne promulgata dopo una lunga e faticosa discussione parlamentare – si rese finalmente obbligatorio l'insegnamento della "ginnastica educativa" nelle scuole secondarie, normali, magistrali ed elementari. Anche in essa, come nella precedente Legge Casati, si percepiva ancora la presenza di una concezione militaresca dell'educazione fisica; ma, a differenza

del passato, questa legge attribuiva in primo luogo alla ginnastica finalità altamente educative.

La realizzazione della riforma della ginnastica scolastica, così come delineata dalla Legge De Sanctis, fu fortemente sostenuta il 17 agosto del 1892 da Ferdinando Abbondati, in occasione del Congresso Nazionale Ginnastico che si svolse a Genova. La relazione che egli presentò al congresso, intitolata *La riforma della ginnastica in Italia*, si fondava sulle esperienze del fisiologo torinese Angelo Mosso e della scuola francese, che privilegiavano l'indirizzo scientifico e i giochi all'aria aperta. Nella relazione di Abbondati è chiaro il riferimento alle idee di Mosso che, in un passo di un saggio dal titolo *L'educazione fisica della gioventù*, scriveva:

«A me è capitato di trovare in un convitto inglese che le ore del mattino erano destinate ai giuochi. Precisamente il contrario di ciò che facciamo noi in Italia per la ginnastica. Il rettore, cui ne domandai il motivo, mi disse che i giuochi vogliono essere fatti quando il giovane è più fresco e più agile, e che per lo studio non mancava mai il tempo. Questo dico per mostrare l'importanza che colà viene data ai giuochi, nell'economia dell'educazione. L'atrofia della volontà e la mancanza di originalità, sono il risultato delle persecuzioni colle quali travagliamo la gioventù coi programmi eccessivi delle scuole. Si vuol far imparare troppe cose, e non ne imparano nessuna» (1983, p. 70).

La relazione di Abbondati riprendeva anche il riferimento alla ginnastica razionale, sostenendo che dovesse essere la scienza ad informare la pratica in palestra, in modo tale che si potesse dar vita ad un metodo davvero razionale, «mettendo d'accordo il lavoro del cervello con quello dei muscoli, studiando l'azione eccitante dell'esercizio, il limite massimo fino dove questo può spingersi» (si veda Di Donato, 1984, p. 172). Il testo della relazione si concludeva con la proposta di istituire una commissione che si dedicasse alla riforma dei programmi scolastici.

#### **4. La Commissione del 1893 (Scharagrodsky, 2011)**

Il 23 agosto del 1893 il Ministro Martini istituì una Commissione presieduta dal Senatore Todaro, professore ordinario di anatomia e presidente della Federazione Ginnastica, che aveva preceduto l'Abbondati con un intervento al Senato, il 9 giugno del 1892. I componenti della Commissione furono il senatore Pecile, l'onorevole Valle, l'onorevole Flauti, l'onorevole Celli, Angelo Mosso e Ferdinando Abbondati.

La Commissione, dopo un confronto delle diverse prospettive culturali e personali dei membri e a seguito della constatazione della mancata o ancora

carente applicazione della Legge De Sanctis, suggerì di aumentare le ore settimanali di educazione fisica nelle scuole, al fine di contrastare i danni provocati dalla sedentarietà e dall'esclusiva attività intellettuale. Altre conclusioni a cui giunse la Commissione furono l'indicazione di privilegiare i giochi all'aria aperta (aumentando e utilizzando i campi da gioco e gli spazi liberi), di adeguare gli indirizzi della scuola elementare ai canoni fisiologici propri dell'età, di preparare meglio gli insegnanti di ginnastica di tutti i gradi scolastici. A queste indicazioni, la commissione aggiunse la richiesta di migliorare il trattamento economico degli insegnanti di educazione fisica e pose in evidenza la necessità di aumentare i fondi ministeriali, affinché la riforma potesse essere realizzata al meglio. I nuovi Programmi furono pubblicati il 26 novembre del 1893. La vera innovazione stava nell'aver sostituito, per la prima volta in maniera ufficiale, le parole "educazione fisica" al termine "ginnastica" (Ballerini, 1939).

## 5. La Legge Rava-Daneo-Credaro del 1909 (Teja e Finocchiaro, 2010)

Nel 1909 fu emanata un'altra Legge organica sull'educazione fisica in Italia: la Legge 26-12-1909, numero 805 (Legge *Rava-Daneo-Credaro*<sup>6</sup>). Questa legge rappresentò quanto di meglio si potesse avere in quel tempo, ponendo l'Italia in una posizione di avanguardia fra i paesi più civili e progrediti nel campo dell'educazione fisica scolastica. Con tale legge si stabiliva, infatti, l'obbligatorietà, per gli alunni delle scuole di ogni ordine e grado, di uno specifico corso di educazione fisica, sia nelle scuole pubbliche, sia in quelle private, tanto maschili quanto femminili.

La legge si compone di venticinque articoli che mettono in evidenza la complessità del progetto legislativo e la modernità dell'impianto. Questa legge va dunque considerata come la prima legge organica nell'ambito dell'educazione fisica scolastica (Teja e Finocchiaro, 2010). Essa può essere suddivisa sostanzialmente in cinque parti:

1. insegnamento (articoli 1-6);
2. strutture (articoli 7 e 8);
3. nuove matrici di formazione e norme transitorie di attuazione (articoli 9-12);
4. profilo giuridico ed economico del personale docente (articoli 13-22);

---

<sup>6</sup> Un cambiamento notevole nella fisionomia della scuola si ebbe con la Legge n. 487 del 4/6/1911, nota come *Legge Daneo-Credaro*. Il sistema d'istruzione divenne, sostanzialmente, appannaggio dello Stato, anche per quel che riguarda la gestione economica, fino ad allora affidata ai Comuni; inoltre, pose una certa attenzione alla formazione dei maestri, per i quali vennero istituiti corsi magistrali biennali.

5. contributi, norme ispettive e iscrizione del bilancio (articoli 23-25).

Tra i punti salienti, oltre all'obbligatorietà dell'insegnamento dell'educazione fisica nelle scuole, vanno citati anche l'obbligo che nella scuole vi siano una palestra coperta e uno spazio all'aperto per la realizzazione del programma di insegnamento, orientato sempre più alla ginnastica educativa e suddiviso in quattro settori (ginnastica, giochi, tiro a segno, canto corale); la soppressione delle *Scuole Normali* e l'istituzione degli *Istituti di Magistero biennali* (in ambito universitario), con la conseguente nuova collocazione del personale docente in un ruolo economicamente migliore del precedente.

La Legge Rava-Daneo-Credaro regolò l'insegnamento dell'educazione fisica fino alla Riforma Gentile del 1923. Anche se essa fu in larga parte inattuata, complici la cronica povertà degli stanziamenti, la rissa metodologica fra gli esponenti dei Magisteri di Roma e di Torino e lo scoppio della prima guerra mondiale, ha avuto senza dubbio il merito di aver dischiuso nuovi orizzonti all'educazione fisica scolastica in Italia.

## 6. La Riforma Gentile del 1923 (Bertoni, 1958)

Nel periodo tra il 1909 ed il 1922 si costituirono in Italia numerose Federazioni sportive, espressione della tendenza a costituire forme di libero associazionismo sportivo e dopolavoristico. Per quanto concerne l'educazione fisica nella scuola, il quadro non ebbe sostanziali miglioramenti, sia per la carenza di impianti, sia per l'inadeguatezza dei finanziamenti assegnati (Teja e Finocchiaro, 2010). Diverse e discordanti furono le tendenze e le proposte, ma nessuno ebbe l'autorità e forse l'abilità di trovare una mediazione, tanto che nel primo dopoguerra la polemica si riaccese in occasione di congressi e convegni dedicati al tema (Carneroli, 1959).

Si giunse così al nuovo ordinamento, attuato con la cosiddetta "Riforma Gentile", istituita con i decreti legislativi emanati dal governo in virtù della delega conferitagli dal Parlamento (Legge 3-12-1922, numero 1601) che attuava il distacco fra il Ministero della Pubblica Istruzione e l'educazione fisica, togliendo di fatto l'educazione fisica dal campo formativo scolastico. Con il Regio Decreto 15-3-1923, numero 684, venne infatti istituito l'Ente Nazionale per l'Educazione Fisica (ENEF) e venne disposto che «gli alunni di tutte le scuole medie governative e pareggiate dipendenti dal Ministero della Pubblica Istruzione compiranno la propria educazione fisica presso le società ginnastiche e sportive all'uopo designate» dall' ENEF (articolo 3) (Gotta, 1958). Nacque poi la Scuola Superiore di Educazione Fisica. Questa istituzione funzionò per circa un biennio. Venne a sua volta rimpiazzata dalla Regia Acca-

demia Fascista di educazione fisica e giovanile di Roma, avente personalità giuridica ed autonomia amministrativa, didattica e disciplinare (Provvisionato, 1978).

La drastica decisione di togliere l'educazione fisica dalla scuola, che si può considerare uno dei punti deboli della Riforma Gentile, si può spiegare sia per motivi politici legati all'influenza delle ideologie fasciste, sia perché l'educazione fisica non aveva uno spazio proprio nella prospettiva pedagogica del Ministro Gentile. Malgrado egli fosse un convinto sostenitore dell'unità del processo educativo, la sua riforma creava le condizioni perché venisse infranto il principio basilare dell'unità pedagogica, separando la cura della formazione morale e culturale dalla cura della formazione fisica e sportiva. Non è facile comprendere a fondo la scelta di Gentile. Di Donato in *Storia dell'educazione fisica e sportiva. Indirizzi fondamentali* (1984), a riguardo, sostiene che Gentile aveva forse lo scopo di giovare alla causa dell'insegnamento: da buon idealista, non riteneva prioritaria l'applicazione concreta delle idee "giuste" (Noto e Rossi, 1992). Oppure egli tolse l'educazione fisica dalle scuole per tutelarne l'indipendenza e per evitare che venisse strumentalizzata dallo stato (si veda ad esempio la ginnastica militare). Infine, si può ipotizzare che Gentile non riuscì o non volle resistere a pressioni politiche che non gli permisero di mantenere viva l'educazione fisica nelle scuole (Fabrizio, 1976).

Ciò che sembra essere certo è che la Riforma Gentile nel settore specifico dell'educazione fisica si rivela estremamente inadeguata; in seguito ad essa, l'ENEF ebbe di conseguenza vita breve. Dopo pochi anni, questo ente fu soppresso e le competenze in materia di insegnamento dell'educazione fisica furono trasmesse all'Opera Nazionale Balilla (ONB). Voluta ed istituita nel 1926 dal regime fascista per l'assistenza e l'educazione fisica e morale della gioventù, questa organizzazione inquadrava i giovani dagli otto ai diciotto anni in strutture e con pratiche di carattere parascolastico e paramilitare. Questo passaggio di consegne fu decretato dal Regio Decreto Legge 20-11-1927, numero 2341. L'ONB, dotata di notevoli mezzi finanziari, ebbe perlomeno il merito di realizzare numerosi impianti sportivi su tutto il territorio nazionale. L'ONB mirava non solo all'educazione spirituale, culturale e religiosa, ma anche all'istruzione premilitare, ginnico-sportiva, professionale e tecnica. Scopo dell'ONB era infondere nei giovani il sentimento della disciplina e dell'educazione militare e renderli consapevoli della loro italianità e del loro ruolo di "fascisti del domani". Si assiste dunque in questo periodo ad una sosta di regressione: l'educazione fisica perde nuovamente la sua matrice pedagogica e viene utilizzata prevalentemente come mezzo di addestramento militare.

Nel 1927 il regime fascista sciolse per legge le organizzazioni giovanili non fasciste, ad eccezione della Gioventù Italiana Cattolica, che dovette co-

munque ridurre le proprie attività. Rigidamente centralizzata, l'ONB fu sin dalla sua fondazione concepita dai fascisti come uno strumento di penetrazione nelle istituzioni scolastiche. All'ONB fu affidato l'insegnamento dell'educazione fisica nelle scuole; presidi e insegnanti erano tenuti ad "aprire le porte" delle strutture scolastiche alle iniziative dell'ONB, e a invitare tutti gli studenti ad aderirvi (Aledda, 1998).

Se da un lato, con l'avvento del fascismo, si è assistito ad un incremento di risorse destinate all'educazione fisica, d'altro canto va detto che lo sport era divenuto vittima di un regime totalitario che lo aveva spogliato dei suoi valori più profondi. Privo della sua essenziale caratteristica di libertà, del suo essere per natura elemento di formazione personale, lo sport è stato trasformato in un mezzo di addestramento militare, in un complesso di esercizi atti solo a formare persone forti e vigorose, in uno strumento che potesse far emergere e riconoscere la forza della nazione italiana e del regime vigente. È per questo che, con la caduta del fascismo, le autorità politiche si trovarono in difficoltà nel gestire e ridefinire un ambito sportivo che ormai era comunemente associato all'addestramento militare, simbolo del precedente regime. Fortunatamente, però, le circostanze portarono pian piano a delle conclusioni diverse. E ciò grazie a quelle persone che credevano ancora nello sport e nei suoi valori (Scarpa, 2008).

Il regime fascista in Italia diede alla ginnastica e allo sport una rilevanza mai avuta prima, ma ci volle molto tempo prima che l'educazione fisica potesse essere vista come un'attività neutrale e non politica. Solo nel 1953, infatti, il Parlamento italiano decise, dopo un lungo e duro dibattito, di aprire un nuovo Istituto per la formazione degli insegnanti di educazione fisica. Inoltre, solo nel 1958 ai diplomati dell'Accademia fascista fu data la possibilità di diventare insegnanti di ruolo nelle scuole superiori italiane, sotto la sospettosa supervisione di genitori, studenti, colleghi e presidi.

## **7. La nascita del *Centro Sportivo Italiano***

Il Centro Sportivo Italiano (CSI) nacque nel 1944 per iniziativa della Gioventù Italiana di Azione Cattolica, riprendendo la tradizione delle Federazioni Associazioni Sportive Cattoliche Italiane (FASCI), sorte nel 1906 e sciolte dal fascismo. Emerge in questo frangente come il Cattolicesimo<sup>7</sup> si impegnò a

---

<sup>7</sup> Merita qui, per completezza, menzionare che i cattolici vantavano già una lunga tradizione nel campo dell'educazione fisica, garantita nella sua continuità prima dai collegi dei Gesuiti e poi da una serie di organismi di natura educativo-ricreativa sul tipo degli oratori e parrocchie romani e milanesi. A fine Ottocento i movimenti cattolici affrontarono in modo sempre più consapevole e organico i problemi connessi alla pratica motoria e sportiva. Infine, non possono

promuovere lo sport e i valori da esso veicolati, in una prospettiva che assimila e ricongiunge l'etica sportiva ai principi cristiani<sup>8</sup>, dove elemento fondante è l'educazione integrale dell'uomo nella società attraverso una proposta educativa offerta illuminata dall'ispirazione cristiana, ma nasce dai bisogni reali dell'individuo e della società. Analizzando le fondamenta e i valori che caratterizzano lo sport, emerge una linea di circolarità e reciprocità feconda con il pensiero cristiano. Valori come pace, onestà, solidarietà, lealtà, perseveranza, altruismo, giustizia, forza, prudenza, temperanza, autocontrollo, saggezza, speranza, ecc., sono tutti valori espressi attraverso e nello sport. Tutte queste componenti costituiscono la forte valenza culturale, etica, educativa e formativa che contraddistingue lo sport nello sviluppo integrale della persona umana e si concretizzano nella creazione di opportunità di crescita permanente dell'uomo nella totalità e verità dei suoi valori e dei suoi bisogni. Lo sport è "gioia di vivere, gioco, festa". Lo sport è espressione della ricchezza dell'essere umano, molto più valida e apprezzabile dell'avere, e quindi molto al di sopra delle severe leggi di produzione e consumo e di ogni altra considerazione sulla vita che è puramente utilitaristica ed edonistica della vita (San Giovanni Paolo II). Esiste un bisogno etico fondamentale che la coscienza non può cancellare: quello di trasformare la pratica sportiva in una realtà a servizio della persona, nella totalità dei suoi valori e necessità. È il principio evangelico e allo stesso tempo razionale: «Non l'uomo per lo sport, ma lo sport per l'uomo».

Aldo Aledda, nel testo intitolato *I cattolici e la rinascita dello sport italiano* (1998), ripercorre le tappe iniziali che hanno portato ad uno sviluppo sempre più solido del CSI. Da questo testo emerge in modo chiaro il ruolo fondamentale svolto dalla Chiesa, e in particolare dall'Azione Cattolica, per ripristinare in Italia uno sport carico di tutti gli attributi che fin dall'origine l'avevano caratterizzato, ma che purtroppo le circostanze storiche avevano offuscato. Con l'avvento del fascismo anche lo sport era divenuto vittima di un regime totalitario che lo aveva spogliato dei suoi valori più profondi. Privo della sua essenziale caratteristica di libertà, del suo essere per natura elemento di formazione personale, lo sport è stato trasformato in un mezzo di addestramento militare, in un complesso di esercizi atti solo a formare persone forti e

---

che fungere da esempio gli oratori e i patronati ai quali Don Bosco e i suoi collaboratori diedero nuovo vigore, trasformandoli da organismi elitari a luoghi democratici e interclassisti aperti a qualsiasi forma di progresso morale e civile.

<sup>8</sup> Lo sport e il cristianesimo sono due fenomeni che hanno origini remote: il primo è nato nell'antica Grecia, il secondo si è affermato all'interno della cultura ebraica come punto di rottura e di "svolta" rispetto alla tradizione precedente. Entrambi si sono influenzati reciprocamente in molte occasioni attraverso il contatto tra le culture originali (per approfondimenti si veda Scarpa, 2008).

vigore, in uno strumento che potesse far emergere e riconoscere la forza della nazione italiana e del regime vigente.

«Il controllo del corpo esercitato dai regimi totalitari è visibile in più aspetti. I riflessi (anti)educativi del razzismo insito nell'ideologia nazista sono chiari nella politica della Hitler-Jugend, analizzata da Jakob Benecke. L'aspetto fisico "ariano" o "giudaico", ad esempio, condizionò l'integrazione o accettazione di ragazzi di famiglie miste. L'aspetto esteriore e la morfologia del viso e del fisico umano divennero "marchi" di appartenenza razziale e quindi di asserita superiorità o inferiorità genetica. [...] L'aspetto coercitivo insito assai spesso nell'educazione del corpo, però, come detto, non è l'unico: importanti filoni pedagogici sostennero la necessità di liberare il corpo dalle numerose costrizioni che lo affliggevano» (Polenghi, 2022, p. 86).

È per questo che, con la caduta del fascismo, le autorità politiche si trovarono in difficoltà nel gestire e ridefinire un ambito sportivo che ormai era comunemente associato all'addestramento militare, simbolo del precedente regime. Così, la prima decisione si concretizzò nell'ordine di liquidare il CONI. Fortunatamente, però, le circostanze portarono pian piano a delle conclusioni diverse. E ciò grazie a quelle persone che credevano ancora nello sport e nei suoi valori. In questo senso ha avuto un ruolo fondamentale l'Azione Cattolica che, riconsiderando i principi fondamentali dello sport, ha istituito il CSI. La Chiesa, nella convinzione che lo sport veicolasse dei valori profondi, affini a molti principi cristiani, ha avuto così un ruolo fondamentale affinché lo sport potesse riaffermarsi. Grazie alla sua capillarizzazione su tutto il territorio italiano, capace allo stesso tempo di avere un contatto diretto con il singolo individuo, essa ha contribuito in modo significativo a diffondere e radicare nella società un autentico messaggio circa l'importanza dello sport per la società e per l'uomo. Nel CSI era dunque presente quell'apertura che mancava sicuramente – a quanto afferma Aldo Notario nell'intervista di Aledda – al CONI che si presentava come

«un fortillio chiuso riservato a pochi privilegiati. Nel nuovo clima di rinascita, con la fine del fascismo, i cattolici si mossero per primi per far risorgere le loro "opere" che avevano chiuso i battenti nel 1926-27 per non creare ostacoli all'imminente Conciliazione del 1929 con i Patti Lateranensi» (Aledda, 1998, p. 29).

Infatti, con l'arrivo degli alleati a Roma non fu difficile far rinascere quelle radici che erano state recise. Sotto la guida del Professor Luigi Gedda (presidente della GIAC) si cercò di far rinascere e rinnovare le FASCI che divennero il CSI e l'AGESCI (Associazione Giovani Esploratori Italiani). Vista l'importanza che il CSI stava raggiungendo, sostenuto ampiamente dal mondo cattolico anche nella figura di Papa Pio XII, si creò subito un clima di col-

laborazione con il CONI e con le Federazioni Sportive Nazionali. Nella figura di Onesti, il CONI definì il CSI come “Ente di propaganda” assegnandoli un contributo finanziario che può essere ritenuto notevole, se paragonato al corrispondente bilancio del CONI. Il CSI, in un continuo rapporto di “amore-odio” con il CONI, dopo poco più di dieci anni dalla nascita, raggiunse delle dimensioni più che notevoli, tanto da giungere, «alle soglie degli Anni Sessanta», ad avere «oltre 100.000 tesserati e più di 3000 società affiliate» (Aledda, 1998, p. 55).

Col passare del tempo si fece strada, però, la necessità del distacco del CSI dalla tutela esclusiva dell’Azione Cattolica. In questo senso risultò determinante anche il Concilio Vaticano II (aperto da Giovanni XXIII e chiuso da Paolo VI) che portò alla rivalutazione, da parte della Chiesa, della società civile e all’azione del mondo cattolico all’interno di questa. L’impegno del cristiano doveva dunque porsi nell’ottica dell’ascolto e del dialogo senza la pretesa del dominio di un *interlocutore* sull’altro. Nella riscoperta della bontà delle “cose del mondo” e dei valori che da esse potevano scaturire, veniva senza dubbio incluso lo sport. Ciò perché, tra i tanti valori, “lo sport era uno di questi.” E «il concilio stesso, non dimenticandosi di citarlo nel suo documento sociale (conosciuto come schema XIII), gli aveva così conferito una funzione di valore» (Aledda, 1998, p. 59).

La laicizzazione del CSI, che pur mantenne una concezione cristiana dello sport, e il suo distacco dall’Azione Cattolica, avvennero dunque in piena sintonia con l’aggiornamento ecclesiale del Concilio e con l’apporto e l’approvazione dell’Azione Cattolica stessa. L’ideale di fondo però è rimasto sempre, fino ai giorni nostri, quello di esaltare i valori fondanti dello sport all’interno di una concezione cristiana dell’uomo. Ciò è reso chiaramente dalle parole di Aledda quando sostiene che

«ad Aldo Notario e al CSI era rimasta l’abitudine di considerare lo sport come un sostantivo da abbinare ad aggettivi cristiani, e anche quando questa consuetudine venne a cessare – conseguenza della “rivoluzione culturale” degli Anni Sessanta – essa lasciò in eredità l’abito mentale di non prendere mai in considerazione lo sport a prescindere da una tavola di valori, che non fossero puramente agonali, cui ci potesse costantemente riferire» (Aledda, 1998, p. 157).

È questo il caso dell’*umanesimo integrale* di Maritain, di un’attenzione particolare alla persona che fosse capace di escludere ogni forma di esasperazione e di alienazione. Per singolo individuo non è però da intendersi il più bravo o il più facoltoso, innalzando una concezione elitaria dello sport. Lo sport è e deve essere per tutti. Soprattutto per quelli che sono emarginati ed esclusi.

## 8. Conclusioni

A conclusione di questo breve saggio sorgono alcune domande che meritano risposta in altra sede. Ad esempio, è lecito chiedersi se sono esistiti, ed esistono tuttora, forme di sport diverse dallo sport *tout court*? Che cos'è lo sport? O meglio, quando lo sport è ancora sport e quando non lo è? La riflessione pedagogica, oltre a poter mettere in luce il valore educativo dello sport, può offrire il suo aiuto nel fornire chiarezza circa la sua essenza?

Oggi la riflessione pedagogica sul rapporto dei giovani con il proprio corpo deve tenere in considerazione il ruolo della società mediatica e consumistica nella costruzione dell'immaginario giovanile.

«Un corpo ideologizzato dai media, dalla pubblicità, dal costume attuale che lo pone sempre di più come identitario per l'io, ma rendendolo, ad un tempo, un feticcio. L'io è corpo e il corpo ha una connotazione feticistica: è oggetto-di-culto, è ridotto alla sua fisicità (mentre il corpo è molto, molto di più), è fatto testo di segnali (erotici, di appartenenza, di comunicazione), viene omologato perdendo, così e sempre di più, la propria singolarità: di essere-corpo-di-un-soggetto-persona» (Cambi, 2010).

Nella società contemporanea, così come viene “denigrato” il corpo, anche lo sport si lascia contraddistinguere spesse volte come “anti-sport”. Sempre più si assiste ad eventi che fanno perdere dignità allo sport, che ne fanno sfumare i tratti caratteristici. Si vedano, ad esempio, i casi di doping, “calciofoli” e tutti i fatti che evidenziano la “consumizzazione” di un bene gratuito, non meno che la strumentalizzazione di ciò che dovrebbe costituirne il fine ultimo, ovvero la persona umana.

Oggi lo sport, specialmente quello ad alto livello, sembra perdere sempre più aderenza con i valori che dovrebbero intrinsecamente contraddistinguerlo. Ridotto a prodotto di consumo, a mezzo pubblicitario capace di influenzare i bisogni delle masse, ad oggetto di spettacolarizzazione estrema in cui tutto è lecito purché produca audience, lo sport non vede più riconosciuta la sua “ontologia” nei fenomeni che dovrebbero rappresentarlo. Ed è in questi fenomeni che viene a cadere l'equazione “sport = educazione”, in quanto più che un'educazione attraverso lo sport sembra sempre più necessaria un'educazione per lo sport.<sup>9</sup>

Lo sport è espressione della cultura prodotta dall'uomo, è un fenomeno caratterizzato da una forte pregnanza etica e in grado di valorizzare tutti gli aspetti della persona umana. In quanto veicolo di una molteplicità di valori come pace, libertà, solidarietà, lealtà, amicizia, gratuità, nel suo costituirsi

---

<sup>9</sup> Per approfondimenti si rimanda a Militello La Rocca, *Il problema della corporeità. Lo sport attraverso il pensiero cristiano* (1999).

come luogo privilegiato di educazione e formazione umana, rappresenta un fondamentale punto di congiunzione tra pedagogia e scienze delle attività motorie e sportive ed è qui che esse possono trovare un punto di incontro e di intersezione. La pedagogia può contribuire a far emergere l'epistemologia delle scienze – inteso come analizzatore educativo – ai valori che veicola, all'etica di cui è intessuto, ai fini umanizzanti che implicitamente persegue.

Nondimeno il pensiero e la vita cattolici si intrecciano con l'etica dello sport più autentico (Scarpa, Carraro, 2011).

«È mia convinzione che lo sport possa, se non mitizzato, essere un potente fattore di educazione morale e sociale, sia a livello personale che comunitario. Come manifestazione dell'agire dell'uomo esso deve essere una scuola ed una esperienza continua di lealtà, di sincerità, di tenacia e di solidarietà» (Giovanni Paolo II, 1984).

La pedagogia, in questo senso, può e deve contribuire anche a una rivalutazione di ciò che contraddistingue lo sport come evento educativo. La ricerca che intende muoversi in questo ambito di riferimento ha il compito di far emergere le istanze educative dello sport, in quanto attività che esercita un'influenza fortissima su tutti gli aspetti dell'individuo, in un'ottica di promozione integrale della persona nella società.

«Un processo di educazione globale, pertanto, può utilizzare l'attività sportiva – come fattore di cultura – in una duplice direzione: per sviluppare le potenzialità fisiche e psichiche della persona (...) e, nel contempo educare la persona al tirocinio abituale delle attività sportive» (Giugni, 1986, p. 104).

Matteo Morandi – studioso di educazione fisica e sport in ambito storico-educativo con implicazioni pedagogiche – in *“C'era una volta la ginnastica. Spunti per una storia della liberazione del corpo a scuola”*, saggio al quale si rimanda per approfondimenti sul tema, si propone di ricostruire il dibattito sorto negli anni Settanta in Italia circa la liberazione del corpo a scuola e nello sport extrascolastico. A rafforzare quanto sostiene Giugni nella precedente citazione, ovvero la collocazione di ginnastica/sport entro i margini di un'educabilità fondata sul valore della persona e non più soltanto giustificata a fini addestrative/o salutistici, come avvenne nel periodo fascista. Nel presente saggio (scelto tra le molteplici pubblicazioni scientifiche e monografie sul tema) egli tratteggia le principali esperienze al condotte nella scuola primaria e secondaria, come anche in ambito sportivo, prestando attenzione alle teorie pedagogiche di riferimento, nonché alle trasformazioni del curriculum

scolastico e delle occasioni educative extrascolastiche, per giungere a una breve analisi dei programmi di educazione fisica del 1979, 1982 e 1985<sup>10</sup>.

## Riferimenti bibliografici

- Aledda A., a cura di (1998). *I cattolici e la rinascita dello sport italiano*. Roma: Società Stampa Sportiva.
- Alfieri P. (2020). *La scuola elementare e l'educazione fisica nell'Italia liberale (1888-1923)*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Alfieri P. (2017). *Le origini della ginnastica nella scuola elementare italiana. Normativa e didattica di una nuova disciplina*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Ballerini F. (1939). *La Federazione Ginnastica Italiana e le sue origini*. Roma: Manuzio.
- Barbieri N. (2002). *Dalla ginnastica antica allo sport contemporaneo. Lineamenti di storia dell'educazione fisica*. Padova: Cleup.
- Bertoni J.D. (1958). *La scuola italiana dal 1870 ai nostri giorni*. Roma: Editori Riuniti.
- Cambi F. (2003). *Manuale di storia della pedagogia*. Bari: Editori Laterza.
- Canestri G., Ricuperati G. (1976). *La scuola in Italia, dalla Legge Casati a oggi*. Torino: Loescher.
- Carneroli E. (1959). *Cento anni di educazione fisica 1859-1958*. Roma: Carpitella.
- Di Donato M. (1984). *Storia dell'educazione fisica e sportiva. Indirizzi fondamentali*. Roma: Studium.
- Elia D.F. (2020). *Palestre e stadi. Storia dell'educazione motoria in Italia*. Milano: Mondadori Università.
- Fabrizio F. (1976). *Sport e fascismo*. Firenze: Guaraldi.
- Fabrizio F. (2009). *Alle origini del movimento sportivo cattolico in Italia*. Milano: Sedizioni.
- Finocchiaro S., Mosca L. (1979). *Educazione fisica e sportiva scolastica*. Torino: Centro Ed. Libertas.
- Giovanni Paolo II (1984). *Discorso per il Giubileo Internazionale degli Sportivi (12/04/1984)*.
- Giugni, G. (1974). *Presupposti teoretici dell'educazione fisica*. Torino: S.E.I.
- Giugni G. (1986). *Il corpo e il movimento nel processo educativo della persona*. Torino: S.E.I.
- Gotta M. (1958). *Legislazione e ordinamenti dell'educazione fisica nella scuola italiana dal 1859 al 1915*. Roma: Isef.
- Harris H.S. (1960b). *The social philosophy of Giovanni Gentile*. Urbana, IL: University of Illinois Press.
- Mandel R.D. (1989). *Storia culturale dello sport*. Bari: Laterza.

---

<sup>10</sup> Per ulteriori approfondimenti circa il nesso tra educazione motoria/ginnastica/sport e pedagogia si rimanda a M. Morandi, 2023.

- Morandi M. (2022). C'era una volta la ginnastica. Spunti per una storia della liberazione del corpo a scuola. *Nuova Secondaria*, 7, marzo.
- Morandi M. (2023) (a cura di). *Dieci lezioni di pedagogia per le scienze motorie e sportive*. Milano: UTET
- Mosso A. (1983). *L'educazione fisica della gioventù*. Milano: Fratelli Treves Editori.
- Noto A., Rossi L. (1992). *Coroginnica. Saggi sulla ginnastica, lo sport e la cultura del corpo 1861-1991*. Roma: La Meridiana.
- Pivato S. (1994). *L'era dello sport*. Firenze: Giunti.
- Polenghi S. Introduzione al numero monografico "Disciplinamento e libertà del corpo nella storia dell'educazione". *Nuova Secondaria*, 7, marzo. pp. 85-86.
- Polenghi S., Németh A., Kasper T. (2022) (a cura di). *Corpo ed educazione in Europa (1900-1950). Movimenti socio-culturali, salute pubblica e norme pedagogiche*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Provisionato S. (1978). *Lo sport in Italia. Analisi, storia, ideologia del fenomeno dal fascismo a oggi*. Roma: Savelli.
- Scharagrodsky P. (2011). *La invención del homo gymnasticus: Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente*. Buenos Aires: Prometeo.
- Scarpa S. (2008). *Corpo, movimento, sport in discussione. Il punto di vista cristiano*, Padova: Cleup.
- Scarpa S., Attilio N.C. (2011). Does Christianity Demean the Body and Deny the Value of Sport? – A Provocative Thesis. *Sport, Ethics and Philosophy*. 5(2): 110-123, DOI: 10.1080/17511321.2010.536957.
- Teja A., Finocchiaro S. (2010). 100 anni di educazione fisica nella scuola italiana. 1a parte: dalla Legge Rava-Daneo-Credaro alla Riforma Gentile. *Educazione Fisica e Sport nella Scuola*, 223: 12-19.
- Valletti F. (2009). *Storia della ginnastica*. Firenze: G. D'Anna.
- Viotto P. (1983). *Storia antologica dell'educazione fisica in Italia. Testi, leggi, istituzioni*. Milano: Vita e Pensiero.

### **Opere di Gentile per approfondimenti sul tema**

Tutte le opere monografiche di Gentile sono edite dalla Casa editrice Sansoni di Firenze (compresa l'opera postuma intitolata *Genesi e struttura della società* del 1946).

La Fondazione Giovanni Gentile per gli Studi Filosofici dell'Università di Roma ha contribuito a pubblicare le *Opere Complete* di Gentile in 55 volumi tra il 1955 e il 2001 (lettere, scritti storici, trattati scientifici, "materiale" universitario, etc). Per le pubblicazioni originali che compongono le *Opere Complete*, si veda l'ampia *Bibliografia Degli Scritti di Giovanni Gentile* di Vito Bellezza (1950), o l'indice bibliografico abbreviato di Harris (1960, pp. 335-361). Di seguito, vengono riportate sia le citazioni originali che quelle della ristampa delle pubblicazioni a cui si fa riferimento in questo articolo e non solo.

- Gentile G. (1929). *Origini e dottrina del fascismo*. Roma: Libreria del Littorio. Ristampato in *Politica e cultura*, Vol. 1 (*Opere Complete*, 45), pp. 369-457.
- Gentile G. (1897). Una critica del materialismo storico. *Studi Storici*, 6: 379-423. Ristampato in *La filosofia di Marx: Studi critici (Opere Complete*, 28), pp. 11-58.
- Gentile G. (1900). *L'insegnamento della filosofia nei licei: Saggio pedagogico*. Palermo: Sandron. Ristampato come *Difesa della filosofia (Opere Complete*, 38).
- Gentile G. (1901). Il concetto scientifico della pedagogia. *Rendiconti della Accademia dei Lincei*, 9: 637-671. Ristampato in *Educazione e scuola laica (Opere Complete*, 39), pp. 1-38.
- Gentile G. (1907, 15 settembre-15 ottobre). Scuola laica. *Nuovi Doveri*, pp. 178-190. Ristampato in *Educazione e scuola laica (Opere Complete*, 39), pp. 73-132.
- Gentile G. (1912). L'atto del pensare come atto puro. *Annuario della Biblioteca Filosofica di Palermo*, 1: 27-42. Ristampato in *La riforma della dialettica hegeliana (Opere Complete*, 27), pp. 183-195.
- Gentile G. (1913-1914). *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*, 2 voll., Bari: Laterza. Ristampato come *Opere Complete*, 1-2.
- Gentile G. (1916). *Teoria generale dello spirito come atto puro*. Pisa: Mariotti. Ristampato come *Opere Complete*, 3.
- Gentile G. (1917). *Sistema di logica come teoria del conoscere*. Pisa: Spoerri. Ristampato come *Opere Complete*, 5-6.
- Gentile G. (1918, 25 gennaio). La colpa comune. *Resto del Carlino*. Ristampato in *Guerra e fede (Opere Complete*, 43), pp. 60-63.
- Gentile G. (1919a). *Guerra e fede: Frammenti politici*. Napoli: Ricciardi. Ristampato come *Opere Complete*, 43.
- Gentile G. (1919b). *Il problema scolastico del dopoguerra*. Napoli: Ricciardi. Tutti i contributi di Gentile a questo opuscolo sono stati ristampati in appendice a *La nuova scuola media (Opere Complete*, 40), pp. 271-328, mentre non lo sono stati quelli di altri collaboratori (tra cui Ernesto Codignola).
- Gentile G. (1920a). *Discorsi di religione*. Firenze: Vallecchi. Ristampato come *Opere Complete*, 37.
- Gentile G. (1920b). *La riforma dell'educazione: Discorsi ai maestri di Trieste*. Bari: Laterza. Ristampato come *Opere Complete*, 7.
- Gentile, G. (1922). Trad. it. *La teoria della mente come atto puro*. H. Wildon Carr. Londra: Macmillan.
- Gentile G., D. Bigongiari (1922). Trad. it. *La riforma dell'educazione*. New York: Harcourt, Brace.
- Gentile G. (1925a). *Che cosa è il fascismo: Discorsi e polemiche*. Firenze: Vallecchi. Ristampato in *Politica e cultura*, Vol. 1 (*Opere Complete*, 45), pp. 3-224.
- Gentile G. (1925b). Manifesto degli intellettuali italiani fascisti agli intellettuali di tutte le nazioni. *L'Educazione Politica*, 3: 137-140. Ristampato in *Politica e cultura*, Vol. 2 (*Opere Complete*, 46), pp. 5-13.
- Gentile G. (1931). *La filosofia dell'arte*. Milano: Treves. Ristampato come *Opere Complete*, 8.
- Gentile G. (1960). *Genesi e struttura della società*, H.S. Harris, ed. & trans. Urbana, IL: University of Illinois Press.

Gentile G. (1972). *La filosofia dell'arte*, G. Gullace, ed. & trans. Ithaca, NY: Cornell University Press.

Gentile G. (2002). *Origini e dottrina del fascismo, con selezioni da altre opere*, A.J. Gregor, ed. & trans. New Brunswick, NJ: Transaction. Altre selezioni includono *What is Fascism?* e *The Reform of Education*; in questo articolo, identifico le traduzioni specifiche come ODF, WF e RE.

*Figura 1 - Esercizi ginnici delle allieve maestre nella sede della Regia Scuola Nazionale di Educazione Fisica di Torino*



Fonte: NOTO A., ROSSI L. (1992). *Coroginnica. Saggi sulla ginnastica, lo sport e la cultura del corpo (1861-1991)*. Roma: La Meridiana.

## Team-Based Learning in oral pathology teaching: Analysis of students' perception and impact on academic performance

Livia Gomes Vêras Farias\*, Augusto César Leal da Silva Leonel<sup>†</sup>, Danyel Elias da Cruz Pérez<sup>‡</sup>, Fábio Barbosa de Souza<sup>§</sup>, Thayane Keyla de Souza Gomes\*, Elaine Judite de Amorim Carvalho<sup>§</sup>

### Abstract

Higher education institutions seek innovative teaching methodologies, investing in student protagonism in the teaching-learning process. Team-Based Learning (TBL) is an innovative alternative that allows students to expand their intellectual capacity, also promoting dynamic contact between groups involved. This study aimed to evaluate the academic performance and satisfaction of dental students, regarding this methodology. For the study of the academic performance, the statistical calculation of the averages of theoretical assessments of students submitted to the traditional teaching method and to the TBL method was used. For the analysis of students' opinions, a TBL assessment instrument was used. As a result, it was observed that the average of grades was higher in both semesters evaluated when using the TBL method compared to the traditional method, proving to be more efficient in the item yield according to grade, with statistically significant difference ( $p < 0.01$ ). The TBL method obtained satisfactory adherence by students, according to aspects of responsibility, method preference and student satisfaction.

**Keywords:** dental education, active learning, oral pathology, dental students, academic performance

*First submission: 28/02/2023, accepted: 11/10/2023*

*Available online: 29/12/2023*

---

\* School of Dentistry, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Pernambuco, Brazil.

<sup>†</sup> DDS, School of Dentistry, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Pernambuco, Brazil.

<sup>‡</sup> DDS, PhD, School of Dentistry, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Pernambuco, Brazil.

<sup>§</sup> DDS, PhD, School of Dentistry, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Pernambuco, Brazil. Corresponding author: Departamento de Clínica e Odontologia Preventiva, Universidade Federal de Pernambuco, 4ª Travessa Professor Artur de Sá, s/n. Cidade Universitária. CEP: 50740-521. Phone number: 55 81 992461537. E-mail: [elaine.carvalho@ufpe](mailto:elaine.carvalho@ufpe).

*Attribution of paragraphs:*

Data collect: Livia Farias, Augusto Leonel and Thayane Gomes; Statistical analysis: Augusto Leonel; Project design: Elaine Carvalho and Fábio Souza; Introduction writing: Elaine Carvalho and Fábio Souza; Discussion and conclusion writing: Danyel Perez and Elaine Carvalho.

Doi: 10.3280/ess2-2023oa15507

## 1. Introduction

Universities and higher education institutions, together with the teaching staff, play an important role in shaping the profile of new health professionals required by the market, requiring adjustments in the teaching and learning process to help the student build such skills (Espinoza Palma & Guevara Altamirano, 2021; Sujitha *et al.*, 2017).

It is therefore important to understand that through problem solving and experience in relevant subjects, students learn better. However, the educational methods most widely used have been, mainly, through traditional didactic means that use visual and auditory passive learning (Athanasaki *et al.*, 2020; Sujitha *et al.*, 2017).

In this way, constructed knowledge has more meaning than when information is passively “passed on” to the student. In Active Learning strategies, the student is the main agent in the process of building his/her knowledge, acting to learn and the teacher plays the role of facilitator in the teaching-learning process, as well as a mediator, attentive in the process of building the knowledge of students, maximizing their learning capacity by supporting collaboration, discussion and feedback (Burgess *et al.*, 2019; Cunha *et al.*, 2019; Espinoza Palma & Guevara Altamirano, 2021; Joshi *et al.*, 2022; Skhynoll *et al.*, 2021; Spencer *et al.*, 2022).

In this sense, there is a need for changes in the training of dental surgeons so that it is possible to train professionals in a generalist, humanist, critical and reflective way, becoming increasingly evident the fragility of the teaching model known as “traditional” or transmission learning, centered on the figure of the teacher who holds and transmits knowledge, which creates a distance between theory and practice and, consequently, lack of knowledge of reality (Cunha *et al.*, 2019; Huilaja *et al.*, 2022).

Thus, active methodologies seem to be viable didactic and pedagogical alternatives, with acceptance among undergraduate students, in accordance with the National Curriculum Guidelines for Dentistry Courses in Brazil. It has a procedural, formative evaluation process, which seeks to see subjects as protagonists of their learning process, seeking to know the academic background and desires of students, so that students and teachers can be agents/partners and co-responsible in the actions of learning, teaching students to look at themselves as beings under constant learning, so that they can understand their learning, identifying their own competences, potentialities and limitations, being able to develop their own learning process, that is, learning to learn (Ahmed *et al.*, 2022; Behling *et al.*, 2022; Daoul *et al.*, 2022; James *et al.*, 2019).

Among the most widely used and known active methodologies, Team-Based Learning (TBL) is an instructional strategy developed by Larry Michaelson in 1992, within the world of business education in an attempt to solve a problem with increasing student enrollment. With the aim of capitalizing on the strengths and addressing the shortcomings of other active learning strategies, TBL has the concept of a “flipped classroom” in which students spend the dedicated classroom time prepared to solve problems and work, instead of observing a didactic lecture (Chitkara *et al.*, 2020; Eksteen, 2019; James *et al.*, 2019; Lancelotti *et al.*, 2020; Moore-Davis *et al.*, 2015).

TBL has gained more and more interest in education in training courses for health professionals. It thus represents a process that focuses on acquiring procedural knowledge and capitalizing on the ability of groups to learn more efficiently, while relying on the student’s ability to articulate explanations and defend the group’s reasoning as part of the assessment of subject mastery (Bailey *et al.*, 2020; Bollela *et al.*, 2014; Espinoza Palma & Guevara Altamirano, 2021; Eksteen, 2019; Fernández-Huerta *et al.*, 2020; Haj-Ali & AlQuran, 2013; James *et al.*, 2019; Kim *et al.*, 2020; Park & Park, 2022; Parthasarathy *et al.*, 2019).

In view of the above, the main aim of the present work is to evaluate the performance and satisfaction of dentistry students enrolled at a Brazilian University with the TBL method.

## 2. Materials and methods

This cross-sectional study was approved by the Research Ethics Committee (protocol number: 26195519.0.0000.5208) and was conducted in accordance with the Declaration of Helsinki.

For the analysis of academic performance, the statistical calculation of the averages of theoretical assessments of students submitted to the traditional teaching method and the TBL method was used. For the opinion study, the TBL<sup>26</sup> Assessment Instrument was applied (Mennenga, 2012).

The sample consisted of students who took the Oral Pathology subject in the 2019.1 and 2019.2 academic semesters of a Dentistry Course. Students over 18 years of age who had completed the respective discipline in classes in which the traditional method and the TBL method were used were included. Students who failed due to insufficient attendance or who missed some of the regular theoretical assessments were excluded from the study.

The discipline is a curricular component of the fourth academic semester of the undergraduate dentistry course, which used TBL as a teaching-learning methodology in the first unit of the discipline and in the second unit, the

traditional teaching method was used. At the beginning of the semester, for the TBL method, the discipline was presented with its methodology, and teams with 6 to 8 students with heterogeneous profile were formed in Unit I, whose composition remained fixed throughout this stage. There are three phases in the TBL method. In phase I, known as pre-class preparation, the teacher indicates readings and provides a study guide with objectives and goals. In phase II, each student answers ten multiple-choice questions (individual knowledge assurance stage) and then students were grouped into their respective teams to take the same test as a team (team knowledge assurance stage). Once these activities have been completed, the teacher gathers the class for content sedimentation – phase III.

At the end of this stage, each student individually answered the Team-Based Learning Student Assessment Instrument/TBL-SAI, which is a self-administered questionnaire developed by Mennenga, (2012), characterized by being an assessment tool specifically designed to analyze students' perceptions of TBL, with 33 questions whose answers are on the Likert scale. The TBL-SAI is composed of three subscales: (1) responsibility, composed of eight items; (2) preference for lecture/traditional classes or TBL, containing 16 items; and (3) student satisfaction, comprising nine items.

In the second Unit in which the traditional method was used, students also answered to a regular theoretical assessment with the content taught in this unit, which generated an individual grade.

Data were entered into an Excel spreadsheet and descriptively analyzed (means, medians, standard deviation). To assess the degree of internal consistency of the questionnaire, Cronbach's Alpha was obtained. In the inferential statistical analyses, statistical significance of  $p \leq 0.05$  was considered. The software used to perform inferences was SPSS, version 23.

### 3. Results

For the study of academic performance, the average of grades was higher in the two semesters evaluated when using the TBL method compared to the traditional method (Table 1). There was a difference between the average grades obtained by the theoretical assessment when using the traditional method versus theoretical assessment when using the TBL method. The latter proved to be more efficient in terms of performance according to grade, with statistically significant difference ( $p < 0.01$ ).

Table 1 - Means, standard deviation and sample number of theoretical assessments of students submitted to the traditional teaching method and the team-based learning method (TBL)

Semester	Learning Method – Mean (SD), n	
	TBL	Traditional
1	7.3 (0.72400), 21	4.9 (0.72400), 21
2	7.62 (0.73399), 14	4.87 (1.79580), 14
Both	7.42* (0.73475), 35	4.89* (1.95342), 35

SD = standard deviation; \*Statistically significant difference between methods using the T Test = 8.574,  $p < 0.001$ .

Source: Authors (2022).

Regarding the analysis of the Team-Based Learning Student Assessment Instrument/TBL-SAI, the following results can be obtained:

A total of 30 students answered the electronic forms, which corresponds to 78.94% of the 38 students enrolled in the subject under study. The reliability assessment (internal consistency) with the application of Cronbach's Alpha test was 0.736, which indicated moderate and acceptable degree of internal consistency.

The results were classified according to the following subscales: responsibility (table 2), method preference (table 3) and student satisfaction with the TBL method (table 4).

In the responsibility subscale, the aspect most mentioned by students was the feeling of responsibility when using the TBL method, especially with regard to the individual contribution to collective learning. Another relevant point was the fact that most of them agree that they make better use of their time with previous studies in order to improve their performance. A considerable portion of students does not feel pressured by the group of colleagues to perform well in team activities (table 2).

In table 3, which analyzes the preference for expository/traditional classes or for the TBL method, only 6.7% of students answered that they are easily distracted or bored or that they seek side conversations unrelated to activities during classes using the TBL method. With regard to remembering past information, only 1 student answered that the TBL method is poor in this aspect. Another positive aspect pointed out by students was the fact that they remember past information better and for longer, and that this system helps to improve their grades in assessments during the semester.

Table 2 – Answers referring to the “Responsibility” TBL-SAI subscale.

Questions	Answers									
	Disagree completely		Disagree		Nor agree nor disagree		Agree		Agree completely	
	N	% <sup>(1)</sup>	N	% <sup>(1)</sup>	N	% <sup>(1)</sup>	N	% <sup>(1)</sup>	N	% <sup>(1)</sup>
P1. Takes advantage of his/her time studying before class in order to be more prepared	1	3.3	0	0	0	0	12	40.0	17	56.7
P2. Feels the need to be prepared for class to achieve good performance	0	0	0	0	2	6.7	8	26.7	20	66.7
P3. Contributes to the learning of his/her team members	0	0	0	0	1	3.3	14	46.7	15	50.0
P4. His/her contribution to the team is unimportant	27	90.0	3	10.0	0	0	0	0	0	0
P5. Do your team members expect you to help them in their learning?	0	0	0	0	9	30.0	11	36.7	10	33.3
P6. Are you responsible for the learning of your group?	6	20.0	3	10.0	6	20.0	12	40.0	3	10.0
P7. Is proud of his/her ability to help the group in learning	3	10.0	0	0	6	20.0	15	50.0	6	20.0
P8. Needs to contribute to the learning of his/her team	1	3.3	0	0	7	23.3	14	46.7	8	26.7

Source: Authors(2022).

Table 3 – Answers referring to the “Preference for lecture/traditional method or TBL” TBL-SAI subscale

Questions	Answers									
	Disagree completely		Disagree		Nor disagree nor agree		Agree		Agree completely	
	N	% <sup>(1)</sup>	N	% <sup>(1)</sup>	N	% <sup>(1)</sup>	N	% <sup>(1)</sup>	N	% <sup>(1)</sup>
P9. During a traditional class, you almost always find yourself thinking about things unrelated to the class	10	3.3	5	16.7	7	23.3	7	23.3	1	3.3
P10. Easily distracted during a traditional class	12	40.0	5	16.7	6	20.0	6	20.0	1	3.3
P11. Easily distracted during team-based learning activities	15	50.0	8	26.7	4	13.3	1	3.3	2	6.7
P12. It is easier to fall asleep during a lecture than during team-based learning activities	5	16.7	1	3.3	4	13.3	13	43.3	7	23.3
P13. Gets bored during team-based learning activities	16	53.3	8	26.7	4	13.3	2	6.7	0	0
P14. Talks about things not related to the class during team-based learning activities	19	63.3	5	16.7	4	13.3	2	6.7	0	0
P15. Easily remembers what is learned when working in a team	0	0	0	0	11	36.7	11	36.7	8	26.7
P16. Remembers the subject better when the teacher gives a lecture about it	0	0	2	6.7	11	36.7	10	33.3	7	23.3
P17. Team-based learning activities help remember past information	0	0	1	3.3	4	13.3	14	46.7	11	36.7
P18. It is easier to study for tests when the teacher has already given a lecture on the subject	0	0	1	3.3	6	20.0	12	40.0	11	36.7

P19. Remembers information longer when performing/participating in activities: individual test + team test + group discussion + appeal + teacher explanation	0	0	0	0	5	16.7	13	43.3	12	40.0
P20. Remembers the subject better after practice in team-based learning activities	0	0	0	0	3	10.0	18	60.0	9	30.0
P21. Can easily remember subjects taught in lectures	1	3.3	2	6.7	12	40.0	13	43.3	2	6.7
P22. After discussing with team members, he/she finds it difficult to remember what was discussed during class	16	53.3	8	26.7	6	20.0	0	0	0	0
P23. Does better on tests when team-based learning of the subjects to be studied is used	1	3.3	2	6.7	10	33.3	14	46.7	3	10.0
P24. After watching the lecture, the student has difficulty remembering what the teacher said during the class	10	33.3	4	13.3	12	40.0	4	13.3	0	0

Source: Authors (2022).

In the criterion of student satisfaction with the TBL method explained in table 4, there was no inference that the method was a waste of time for students. Other relevant aspects pointed out by interviewees show that most students reported to enjoy TBL activities (83.3%) and that this method constitutes an effective approach to learning (73.3%).

Table 4 – Answers referring to the “Student Satisfaction” TBL-SAI subscale.

Questions	Answers									
	Disagree completely		Disagree		Nor disagree nor agree		Agree		Agree completely	
	N	%(1)	N	%(1)	N	%(1)	N	%(1)	N	%(1)
P25. Enjoys team-based learning activities	0	0	0	0	6	20.0	15	50.0	9	30.0

P26. Learns better when in a group	1	3.3	0	0	9	30.0	12	40.0	8	26.7
P27. Thinks that team-based learning represents an effective approach to learning	0	0	0	0	5	16.7	16	53.3	9	30.0
P28. Does not like working in teams	18	60.0	7	23.3	4	13.3	0	0	1	3.3
P29. Activities of a team-based class are fun	0	0	1	3.3	5	16.7	15	50.0	9	30.0
P30. Activities of a team-based class are a waste of time	17	56.7	11	36.7	2	6.7	0	0	0	0
P31. Thinks that team-based learning has helped improving school performance	0	0	2	6.7	6	20.0	16	53.3	6	20.0
P32. Has positive attitude towards team-based learning activities	0	0	0	0	5	16.7	17	56.7	8	26.7
P33. Had good experience with team-based learning	1	3.3	1	3.3	7	23.3	13	43.3	8	26.7

Source: Authors (2022).

## 4. Discussion

As previously mentioned, the average grade for topics taught via TBL was significantly higher than the average grade for the same topics didactically taught by the traditional model, with statistical significance between groups ( $p < 0.001$ ). This finding could also be observed in other studies (Ahmed *et al.*, 2022; Cevik *et al.*, 2019; Fernández-Huerta *et al.*, 2020; Joshi *et al.*, 2022; Skhynoll *et al.*, 2021; Sward & Tariq, 2019). On the other hand, some authors, who used similar methodologies, did not find statistically relevant difference (Daoul *et al.*, 2022; Huilaja *et al.*, 2022; Parthasarathy *et al.*, 2019; Smeby *et al.*, 2020).

In addition to being a method with superior results in terms of grade, the individual scores acquired by students in the TBL method can also be used for the early identification of students in difficulties and who need additional support (Carrasco *et al.*, 2019). This relatively new educational strategy in

dentistry education has gained increasing interest due to its potential to promote active learning without requiring a large number of teachers (Haj-Ali & AlQuran, 2013; Saadaldin *et al.*, 2022).

Thus, in relation to the “responsibility” subscale of the questionnaire (Table 2), students evaluated in this study agreed that their contribution to the team was important (100%). Results favorable to this subscale were also found in other studies (Park & Park, 2022; Parthasarathy *et al.*, 2019; Saadaldin *et al.*, 2022), who reported that students favorably accepted several TBL resources, and a high percentage of students strongly agreed that they feel the need to prepare for class and contribute to the learning of their team (Parthasarathy *et al.*, 2019).

When evaluating the “preference for expository/traditional classes or TBL” (table 3), 63.4% agreed that they easily remember what is learned when working in a team; 66.6% agreed that it is easier to fall asleep during a lecture than during classes using TBL activities; 83.3% agreed that they remember the information longer when there is dynamics in activities: individual test + team test + group discussion + appeal + teacher explanation, thus expressing the need for changes in the traditional method. Some studies point out that the TBL method appeared to be more engaging as more students agreed that they were easily distracted in traditional classes compared to TBL, which is a useful review tool, with more students agreeing that they found it easier to remember the content learned after TBL than after conventional classes (Cevik *et al.*, 2019; Huilaja *et al.*, 2022; Ng & Newpher, 2020; Park & Park, 2022; Parthasarathy *et al.*, 2019; Saadaldin *et al.*, 2022; Smeby *et al.*, 2020).

Thus, the method promoted improved critical thinking, demonstrating better retention of learning and professional skills, such as communication, interpersonal skills, teamwork, giving and receiving feedback from colleagues, acquiring knowledge and applying knowledge in case of problems, enabling greater competence in clinical performance (Bollela *et al.*, 2014; Haj-Ali & AlQuran, 2013; Joshi *et al.*, 2022; Park & Park, 2022; Saadaldin *et al.*, 2022; Spencer *et al.*, 2022).

Evaluating “student satisfaction” with the TBL method (Table 4), no interference related to the method that represented a waste of time for students was identified. Other relevant aspects pointed out by interviewees expressed that the majority reported they enjoyed TBL activities (80.0%) and that this method constitutes an effective approach to learning (83.3%). When comparing these results with those found by other authors, it was observed that students exposed to the TBL method, as a new teaching strategy, for the first time, were favored in relation to classes, finding it more engaging. Thus, this method is a strong pedagogical tool that can be used to complement lectures and promote

enthusiasm for learning (Cevik *et al.*, 2019; Espinoza Palma & Guevara Altamirano, 2021; Parthasarathy *et al.*, 2019; Smeby *et al.*, 2020).

Most students were satisfied with TBL sessions, appreciated collaboration, teamwork and critical thinking, as well as their active participation in all components of the process. For this, several authors reported, in their findings, greater involvement during TBL than in traditional methods, especially those who felt more engaged and those who realized that they learned more when using TBL versus traditional methods (Keshani *et al.*, 2015; Skhynoll *et al.*, 2021; Volerman & Poepelman, 2019).

With regard to the student satisfaction criterion, this study showed that students like team-based activities in 80% of cases; in addition, 83.3% agree that TBL represented an effective approach to learning and 70% reported that they had a good experience with TBL, thus exposing great satisfaction and involvement. In this way, students were inserted in realistic scenarios that they will find in their future profession, which not only challenge them intellectually, but promote greater learning when compared to learning built individually, thus increasing efficiency in generating interest, spending less time in the classroom and more time applying knowledge (Burgess *et al.*, 2019; Carrasco *et al.*, 2019).

Despite the satisfactory results, this is a preliminary study carried out during the year 2019. The Coronavirus Disease 2019 (Covid-19) pandemic made it impossible to carry out this study during the years 2020, 2021 and the first half of 2022. The low number of students (30) who participated may be a study limitation.

## 5. Conclusion

The TBL method is effective, validated through the study of academic performance, with statistically significant difference, and obtained satisfactory adherence by students. In addition, it collaborated to reveal the gaps and challenges that still exist and that can be mitigated with the use of TBL, indicating greater student involvement in constructivist strategies, and providing an immediate means of evaluating knowledge acquisition.

## References

Ahmed M., Athar S., Zainab S., Akbani S., Hasan B., Hameed U. (2022). Does team-based learning affect test scores of the basic medical sciences students in a modular curriculum?. *International journal of health and sci (Qassim)*, 16(2): 12-16.

- Athanassaki I., Lyons S., De Salvo D., Hendrix K., Ebenezer S., McCann-Crosby B., Redondo M., Chen M.J., Uysal S., Sisley S. (2020). Diabetes curriculum for pediatric endocrine fellowship utilizing modified team-based learning. *MedEdPORTAL*, 16, 10948. DOI: 10.15766/mep\_2374-8265.10948.
- Bailey R.L., Kiesel V.A., Lobene A.J., Zou P. (2020). Redesigning an undergraduate nutrition course through active learning and team-based projects enhances student performance. *Current developments in nutrition*, 4(4), nzaa039. DOI: 10.1093/cdn/nzaa039.
- Behling K., Carrasco G., Gentile M., Salvatore M., Lopez O. (2022). Implementation of team-based learning (TBL) in a second year medical school course: does prior experience with TBL improve the impact of this pedagogy?. *BMC Medical Education*, 22: 288. DOI: 10.21203/rs.3.rs-1273367/v1.
- Bollela V.R., Senger M.H., Tourinho F.S.V., Amaral E. (2014). Aprendizagem baseada em equipes: da teoria à prática. *Medicina*, 47(3): 293-300. DOI: 10.11606/issn.2176-7262.v47i3p293-300.
- Burgess A., Haq I., Bleasel J., Roberts C., Garsia R., Randal N., Mellis C. (2019). Team-based learning (TBL): a community of practice. *BMC Medical Education*, 19(1): 369. DOI: 10.1186/s12909-019-1795-4.
- Carrasco G.A., Behling K.C., Lopez O.J. (2019). First year medical student performance on weekly team-based learning exercises in an infectious diseases course: insights from top performers and struggling students. *BMC Medical Education*, 19(1): 1-5. DOI: 10.1186/s12909-019-1608-9.
- Cevik A.A., ElZubeir M., Abu-Zidan F.M., Shaban S. (2019). Team-based learning improves knowledge and retention in an emergency medicine clerkship. *International journal of emergency medicine*, 12(1): 1-8. DOI: 10.1186/s12245-019-0222-2.
- Chitkara M. B., Pongvitayapanu R., Lu W.H. (2020). Integrating ipads into team-based learning in the pediatrics clerkship: do they provide any value?. *Journal of medical education and curricular development*, 7, 238212052095764. DOI: 10.1177/2382120520957645.
- Cunha C.R.O.B.J. da, Ramsdorf F.B.M., Bragato S.G.R. (2019). Utilização da aprendizagem baseada em equipes como método de avaliação no curso de medicina. *Revista brasileira de educação médica*, 43(2): 208-215. DOI: 10.1590/1981-52712015v43n2rb20180063.
- Daou D., Chakhtoura M., El-Yazbi A., Mukherji D., Sbaity E., Refaat M.M., Nabulsi M. (2022). Teaching critical appraisal to large classes of undergraduate medical students using team-based learning versus group discussions: a randomized controlled trial. *BMC medical education*, 22(1). DOI: 10.1186/s12909-022-03145-9.
- Eksteen M.J. (2019). Does team-based learning develop essential generic skills in pharmacy students?. *South african journal of higher education*, 33(1). DOI: 10.20853/33-1-1332.
- Espinoza Palma A., Guevara Altamirano C. (2021). Metodología activa en la enseñanza de Odontología Legal y Forense. Experiencia en una Universidad Pública de

- Nicaragua. Enfoque cuali-cuantitativo. *Educación*, 30(59): 1-22. DOI: 10.18800/educacion.202102.010.
- Fernández-Huerta L., Córdova-León K., Pérez-Galdavini V. (2020). Aprendizaje basado en equipos en una asignatura profesionalizante de una escuela de kinesiología. *Revista de la fundación educación médica*, 23(5), 257. DOI: 10.33588/fem.235.1081.
- Haj-Ali R., Quran, F.A. (2013). Team-based learning in a preclinical removable denture prosthesis module in a united arab emirates dental school. *Journal of dental education*, 77(3): 351-357. Portico. DOI: 10.1002/j.0022-0337.2013.77.3.tb05478.x.
- Huilaja L., Bur E., Jokelainen J., Sinikumpu S.-P., Kulmala, P. (2022). The effectiveness and student perceptions of peer-conducted team-based learning compared to faculty-led teaching in undergraduate teaching. *Advances in medical education and practice*, 13: 535-542. DOI: 10.2147/amep.s358360.
- James S., Cogan P., McCollum M. (2019). Team-based learning for immunology courses in allied health programs. *Frontiers in immunology*, 10. DOI: 10.3389/fimmu.2019.02477.
- Joshi T., Budhathoki P., Adhikari A., Poudel A., Raut S., Shrestha D. B. (2022). Team-based learning among health care professionals: a systematic review. *Cureus*, 14(1), e-21252. DOI: 10.7759/cureus.21252.
- Keshani F., Alikhasi M., Azmoodeh F. (2015). Comparison of the effects of lecture and team based learning (TBL) on oral and maxillofacial pathology learning in dental students. *Journal of qazvin university of medical science*, 19(3): 60-3.
- Kim D.-H., Lee J.-H., Kim S.A. (2020). The pharmacology course for preclinical students using team-based learning. *Korean journal of medical education*, 32(1): 35-46. DOI: 10.3946/kjme.2020.151.
- Lancellotti D., Abarca A., Jorquera J., Lobos C., Aguilera D., Sánchez N. (2020). Evaluación de la metodología team based learning en cursos de estadística para estudiantes de medicina. *Revista médica de Chile*, 148(4): 488-495. DOI: 10.4067/s0034-98872020000400488.
- Michaelsen L., Knight A., Fink D., editors (2004). *Team-Based Learning: A Transformative Use of Small Groups*. New York: Routledge.
- Moore-Davis T.L., Schorn M.N., Collins M.R., Phillippi, J., Holley S. (2015). Team-based learning for midwifery education. *Journal of midwifery & women's health*, 60(3): 291-297. Portico. DOI: 10.1111/jmwh.12330.
- Mennenga H.A. (2012). Development and psychometric testing of the team-based learning student assessment instrument. *Nurse educator*, 37(4): 168-172. DOI: 10.1097/nne.0b013e31825a87cc.
- Ng M., Newpher T.M. (2020). Comparing active learning to team-based learning in undergraduate neuroscience. *Journal of undergraduate neuroscience education*, 18(2): A102-A111.
- Park H.-R., Park E. (2022). Team-based learning experiences of nursing students in a health assessment subject: a qualitative study. *Healthcare*, 10(5), 817. DOI: 10.3390/healthcare10050817.

- Parthasarathy P., Apampa B., Manfrin, A. (2019). Perceptions of team-based learning using the Team-Based Learning Student Assessment Instrument: an exploratory analysis amongst pharmacy and biomedical students in the United Kingdom. *Journal of educational evaluation for health professions*, 16, 23. DOI: 10.3352/jeehp.2019.16.23.
- Sujitha S., Sruthy K., Rajathi P. (2017). Perspective of teaching methodologies in dentistry: active vs passive learning. *Journal of academy of dental education*, 3: 11-18. DOI: 10.18311/jade/2017/20965.
- Saadaldin S.A., Eldwakhly E., Alaziz S.N., Aldegheishem A., El sawy A.M., Fahmy M.M., Alsamady S.M., Sawan N.M., Soliman M. (2022). Team-based learning in prosthodontics courses: students' satisfaction. *International journal of dentistry*, 1-6. DOI: 10.1155/2022/4546381.
- Schynoll G., Perog J., Feustel P.J., Smith R. (2021). Curriculum transition from lecture-based to team-based learning is associated with improved performance on internal medicine in-training examination. *Journal of graduate medical education*, 13(5): 691-698. DOI: 10.4300/jgme-d-20-01164.1.
- Smeby S.S., Lillebo B., Slørdahl T.S., Berntsen E.M. (2020). Express team-based learning (etbl): a time-efficient tbl approach in neuroradiology. *Academic radiology*, 27(2): 284-290. DOI: 10.1016/j.acra.2019.04.022.
- Spencer S.P., Lauden S., Wilson S., Philip A., Kasick R., Mahan J.D., Fernandes A.K. (2022). Meeting the challenge of teaching bioethics: a successful residency curricula utilizing Team-Based Learning. *Annals of medicine*, 54(1): 359-368. DOI: 10.1080/07853890.2021.2013523.
- Sward L.B., Tariq S.G. (2019). Maternal-fetal physiology, intrapartum care, postpartum care: a team-based learning module for normal obstetrics. *MedEdPORTAL*. DOI: 10.15766/mep\_2374-8265.10856.
- Volerman A., Poepelman R.S. (2019). A pilot study of team-based learning in one-hour pediatrics residency conferences. *BMC medical education*, 19(1). DOI: 10.1186/s12909-019-1702-z.



